PRODUTOS DIDÁTICOS PARA O ENSINO DE HISTÓRIA

Juliana Teixeira Souza
Margarida Maria Dias de Oliveira
Organizadoras

Escravidão no Rio Grande do Norte

edufrn

PRODUTOS DIDÁTICOS PARA O ENSINO DE HISTÓRIA

Juliana Teixeira Souza
Margarida Maria Dias de Oliveira
Organizadoras

Escravidão no Rio Grande do Norte

edufrn
Natal, 2021

UFRN
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE

Reitor
José Daniel Diniz Melo

Vice-Reitor
Henio Ferreira de Miranda

Diretoria Administrativa da EDUFRN
Maria da Penha Casado Alves (Diretora)
Helton Rubiano de Macedo (Diretor Adjunto)
Bruno Francisco Xavier (Secretário)

Conselho Editorial
Maria da Penha Casado Alves (Presidente)
Judithe da Costa Leite Albuquerque (Secretária)
Adriana Rosa Carvalho
Alexandro Teixeira Gomes
Elaine Cristina Gavioli
Everton Rodrigues Barbosa
Fabrício Germano Alves
Francisco Wildson Confessor
Gilberto Corso
Gleydson Pinheiro Albano
Gustavo Zampier dos Santos Lima
Izabel Souza do Nascimento
Josenildo Soares Bezerra
Ligia Rejane Siqueira Garcia
Lucélio Dantas de Aquino
Marcelo de Sousa da Silva
Márcia Maria de Cruz Castro
Márcio Dias Pereira
Martin Pablo Cammarota
Nereida Soares Martins
Roberval Edson Pinheiro de Lima
Tatyana Mabel Nobre Barbosa
Tercia Maria Souza de Moura Marques

Editoração
Helton Rubiano (Coordenador)
Kamyla Álvares (Editora)

Revisão
Wildson Confessor (Coordenador)
Camila Pinto (Colaboradora)
Lúcia Oliveira (Colaboradora)
Luciano Vagno (Colaborador)
Pedro Melo (Colaborador)
Renata Coutinho Colaboradora)
Vítor Matheus (Colaborador)

Design Editorial
Rafael Campos (Coordenador)
Wilson Fernandes (Programador visual)

Capa: *Negro e negra numa fazenda*, 1835.
Litogravura de Johann Moritz Rugendas

59 anos

Fundada em 1962, a EDUFRN permanece dedicada à sua principal missão: produzir livros com qualidade editorial, a fim de promover o conhecimento gerado na Universidade, além de divulgar expressões culturais do Rio Grande do Norte.

Publicação digital financiada com recursos do Fundo Editorial da UFRN. A seleção da obra foi realizada pelo Conselho Editorial da EDUFRN, com base em avaliação cega por pares, a partir dos critérios definidos no Edital nº 4/2019-EDUFRN, para a linha editorial Recursos didático-pedagógicos.

Coordenadoria de Processos Técnicos
Catalogação da Publicação na Fonte. UFRN / Biblioteca Central Zila Mamede

Escravidão no Rio Grande do Norte [recurso eletrônico] / organizadoras Juliana Teixeira Souza, Margarida Maria Dias de Oliveira. – Dados eletrônicos (1 arquivo : 21 MB). – Natal, RN : EDUFRN, 2021. – (Produtos didáticos para o ensino da história)

Modo de acesso: World Wide Web
<http://repositorio.ufrn.br>.
Título fornecido pelo criador do recurso

ISBN 978-65-5569-185-6

1. Escravidão – Rio Grande do Norte. 2. História – Estudo e ensino. I. Souza, Juliana Teixeira. II. Oliveira, Margarida Maria Dias de. III. Série.

RN/UF/BCZM 2021/32 CDD 981.32 CDU 326(813.2)

Elaborado por Gersoneide de Souza Venceslau – CRB-15/311

Todos os direitos desta edição reservados à EDUFRN – Editora da UFRN
Av. Senador Salgado Filho, 3000 | Campus Universitário
Lagoa Nova | 59.078-970 | Natal/RN | Brasil
e-mail: contato@editora.ufrn.br | www.editora.ufrn.br
Telefone: 84 3342 2221

Apresentação

Esta obra, *Escravidão no Rio Grande do Norte,* inaugura a série *Produtos didáticos para o ensino de História,* resultado de um projeto de ensino coordenado por professoras do curso de História da UFRN, com participação de alunos e alunas licenciandos,[1] com o objetivo de contribuir de forma propositiva para os debates sobre o ensino de história e de cultura da população afrodescendente, numa perspectiva atualizada e tendo a metodologia da pesquisa histórica como referência. Como resultado desse trabalho, apresentamos para professores da Educação Básica e estudantes de licenciatura sete propostas de sequências didáticas e recursos didáticos produzidos exclusivamente para esta publicação. Antes das propostas de sequência didática, apresentamos dois breves textos, sobre ensino-aprendizagem de História e escravidão negra no Rio Grande do Norte, com algumas informações sobre população, trabalho e formas de resistência.

---

1 Agradecemos à Universidade Federal do Rio Grande do Norte pelo financiamento concedido ao projeto *Ensinar História como se faz História*, por meio da concessão de bolsas de estudo para estudantes licenciandos do curso de graduação em História da UFRN. O projeto foi aprovado no Edital nº 02/2016 – DDPED/PROGRAD/UFRN, de 01 de dezembro de 2016; no Edital nº 02/2017 – DDPED/PROGRAD/UFRN, de 18 de outubro de 2017; e no Edital nº 03/2018 – PROGRAD/DDPED/UFRN, de 16 de outubro de 2018. Por meio do Edital nº 02/2018 – Programa de Melhoria da Qualidade de Ensino da Graduação-UFRN, do qual participamos com o projeto *Criar, usar e abusar: o ensino de História por meio de diferentes tipos de textos e registros sonoros e visuais*, conseguimos o financiamento que nos permitiu reproduzir alguns exemplares dos recursos didáticos apresentados neste livro, utilizados em nossas aulas e em minicursos propostos em eventos acadêmicos.

O projeto que desenvolvemos começou pelo estudo da bibliografia sobre a escravidão no Brasil Império e dos textos legais que nos informam sobre as políticas públicas educacionais voltadas para o combate à desigualdade de gênero e raça na educação. Em seguida, confrontamos as discussões suscitadas por esses estudos com as nossas experiências em sala de aula. Enquanto as coordenadoras do projeto consideravam suas experiências como formadoras de professores, os alunos de licenciatura refletiam sobre suas experiências como ex-alunos da Educação Básica na rede pública de ensino, como alunos nas disciplinas de estágio na graduação, como bolsistas de projetos de iniciação à docência e como assistentes de professores em escolas da rede privada.

A partir dessa miríade de informações e experiências, definimos os critérios para seleção de conteúdo e decidimos o formato dos produtos elaborados: sequências didáticas, que podem ser adequadas aos planos de aula dos professores e estudantes de licenciatura, e recursos didáticos produzidos com informações coletadas em fontes históricas. As propostas de sequências didáticas aqui apresentadas foram aplicadas em sala de aula e submetidas à apreciação de estudantes de licenciatura e professores da Educação Básica, sendo ajustadas até chegarmos no formato aqui apresentado.[2]

As sequências didáticas são estruturadas nos seguintes tópicos: descrição, objetivos, conteúdos, estratégias e bibliografia, além de propostas de atividades para os alunos. As sete sequências abordam os seguintes temas: A lei, os costumes e as diferentes concepções sobre direito de propriedade; A vida cotidiana dos sujeitos escravizados; Notícias sobre a insubordinação de sujeitos escravizados; Insulto racial no tempo da escravidão; Três mundos em conflito: os escravizados, os homens pobres livres e a classe senhorial; Novas perspectivas sobre a família escravizada. Em disputa: direito à liberdade *versus* direito à propriedade. Essas sequências são acompanhadas de um conjunto diversificado de recursos didáticos, tais como charge, mapa, jornal, história em quadrinhos, cordel, jogo com imagens e textos, e fontes transcritas, havendo também orientações metodológicas para seu uso adequado desses recursos.

É importante salientar que não sugerimos que as sequências didáticas sejam apropriadas de forma unidirecional, como propostas prontas e acabadas, aspirando condicionar o trabalho do professor de maneira a desconsiderar sua autonomia e criatividade.[3] Isto é, pressupomos que o professor, exercitando sua autonomia no processo de mediação do conhecimento, se apropriará dos materiais aqui dispostos de forma coerente e adequada ao público-alvo, aos objetivos e complexidade que se pretende alcançar, ao tempo de que dispõe etc., utilizando as sequências e os recursos de forma integral, parcial ou com quaisquer outras combinações possíveis. Além disso, estimulamos que essas sequências sejam enriquecidas

2 Foram particularmente proveitosos os comentários e as sugestões dos(as) licenciandos(as) e professores(as) supervisores(as) do PIBID História – Natal (UFRN), de professores(as) do ProfHistória – Núcleo UFRN (turma 2018), e dos(as) professores(as) que participaram do minicurso que oferecemos no XXX Simpósio Nacional da ANPUH, "Ensinar História é preciso: método, cidadania e formação da autonomia" (2019).

3 Essas são algumas das principais críticas dos professores da Educação Básica à forma como as editoras e os(as) autores(as) de livros didáticos pressupõem a utilização dos livros didáticos de História (CARVALHO, 2009).

com outras leituras, como as reflexões sobre ensino produzidas por Maria Cristina Hipolide (2009) e Denise Mattos Marino (2009), já que essas e outras publicações de manuais de professores que abordam especificamente o ensino de História na Educação Básica foram distribuídos pelo Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE) e, portanto, estão disponíveis aos professores.

Para os colegas professores e futuros professores da Educação Básica, encaramos esta obra como uma contribuição para os trabalhos que são desenvolvidos todos os dias nas milhares de escolas espalhadas pelos municípios brasileiros, que reinventam o ofício de ensinar e o desejo de aprender.

Sumário

Parte 1 – Considerações iniciais

1 O ensino-aprendizagem de História na Educação Básica e na formação de professores 11
Juliana Teixeira Souza
Margarida Maria Dias de Oliveira

2 A escravidão negra no Rio Grande do Norte 20
Juliana Teixeira Souza

Parte 2 – Produtos didáticos

1 A lei, os costumes e as diferentes concepções sobre direito de propriedade 33
Dickson Melo de Morais
Gustavo Ítalo Freire Martins

2 A vida cotidiana dos sujeitos escravizados 40
Jussier Dantas
Maria Victoria Lopes Fonte Boa Bulhões

3 Notícias sobre a insubordinação de sujeitos escravizados 50
Dickson Melo de Morais
Gustavo Ítalo Freire Martins

4 Insulto racial no tempo da escravidão 57
Amanda Kelly Acioli Silva
Jussier Dantas

5 Três mundos em conflito: os escravizados, os homens pobres livres e a classe senhorial 66
Francisca Rafaela Mirlys da Silva
Ísis de Freitas Campos

6 Novas perspectivas sobre a família escravizada 76
Clara Maria da Silva
Gustavo Ítalo Freire Martins

7 Em disputa: direito à liberdade *versus* direito à propriedade 90
Clara Maria da Silva
Gustavo Ítalo Freire Martins

Os autores e as autoras 110

Parte 1

Considerações iniciais

1 O ensino-aprendizagem de História na Educação Básica e na formação de professores

Juliana Teixeira Souza
Margarida Maria Dias de Oliveira

Em 2014, o Congresso decretou e a presidência da República sancionou o Plano Nacional de Educação (PNE) – Lei nº13.005, de 25 de junho de 2014 –, o qual estabelece diretrizes, metas e estratégias que devem orientar as políticas educacionais de municípios, estados e União pelos dez anos seguintes. Entre outras disposições, o PNE apresenta um conjunto de metas que incide diretamente sobre a formação dos profissionais de educação, com o objetivo de assegurar, "que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam" (BRASIL, 2014, Meta 15).

De acordo com as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica* (DCN), é preciso desenvolver plenamente os indivíduos para o exercício da cidadania vinculada a uma prática social. De forma assertiva, o texto das DCN afirma que a escola "precisa ser reinventada", tornando-se capaz de atender as exigências da Educação Básica, priorizando "processos capazes de gerar sujeitos inventivos, participativos, cooperativos, preparados para diversificadas inserções sociais, políticas, culturais, laborais e, ao mesmo tempo, capazes de intervir e problematizar as formas de produção e de vida" (BRASIL, 2013, p. 16).

Trata-se de formar sujeitos concretos, que vivem em ambientes e contextos históricos e socioculturais diversos, e que têm, portanto, demandas específicas. Nessa perspectiva, faz-se ineficaz o conhecimento teórico alheio às necessidades e aos problemas que mobilizam a sociedade e, mais especificamente, a comunidade escolar em que o professor atua. O trabalho do professor torna-se, por isso, mais complexo, pois a educação de qualidade social passa a exigir não apenas os conhecimentos convencionalmente associados ao componente curricular, como também a capacidade de articulação entre os saberes escolares e as práticas sociais (BRASIL, 2013, p. 171).

As DCN, em alguma medida, deveriam orientar os cursos de formação inicial de professores(as), responsáveis por capacitá-los(as) a atender às novas exigências da Educação Básica explicitadas no documento. Porém, os currículos dos cursos de História das Instituições de Ensino Superior (IES), como é o caso do curso de História da UFRN (UFRN, 2018), continuam organizando os conteúdos de forma cronológica, numa perspectiva eurocentrista, objetivando dar conta de toda a História da humanidade, da origem dos hominídeos ao século XXI. Desse modo, colocam em segundo plano a história do tempo presente no contexto nacional e, por vezes, ignoram por completo a possibilidade de aproximação desses conteúdos com a história local.[1] Como resultado disso, nas turmas de pós-graduação, nos eventos organizados pelas universidades e em cursos de formação continuada promovidos pelas secretarias de educação, não é incomum vermos nossos(as) alunos(as) de licenciatura recém-formados(as) manifestando sensação de despreparo para superar os desafios do trabalho docente na Educação Básica, queixando-se da distância entre o que foi aprendido no curso de formação inicial e as necessidades concretas das escolas em que atuam/atuarão profissionalmente.

No curso de licenciatura em História da UFRN – *Campus* Natal, o quadro não discrepa do cenário geral. No Relatório de 2017 do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE), por exemplo, 21,1% dos estudantes de licenciatura manifestaram discordância total ou parcial sobre o curso ter favorecido a articulação entre conhecimento teórico e atividades práticas, ao passo que 25% concordaram apenas parcialmente que o curso tenha atingido esse objetivo. Esses índices evidenciam que o curso de licenciatura não tem correspondido suficientemente às expectativas dos estudantes no que se refere ao exercício prático do que lhes foi apresentado como conhecimento teórico nos componentes curriculares.

No entanto, não estamos inertes em relação a esse problema. No Departamento de História,

1 Fazer/ensinar/estudar história local pressupõe tomá-la como objeto do conhecimento, quando nos concentramos em escalas de observação menores e mais próximas a nós, nos recortes do objeto de pesquisa, como o bairro, a cidade, o Estado, mas também grupos sociais e cultura material que não necessariamente correspondem aos limites geográficos e políticos dos lugares. Pressupõe, da mesma forma, tomá-la como o lugar de onde partem os conhecimentos, sejam dos próprios professores e alunos, da comunidade, de associações e organizações locais, das universidades (COSTA, 2019).

temos buscado a melhoria da qualidade do curso de licenciatura por meio da participação de projetos estratégicos, coordenando a implantação do Memorial do Programa Nacional do Livro Didático na UFRN e o Subprojeto História-Natal do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) na UFRN. Além disso, integramos o corpo docente da Rede de Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória), cuja dimensão propositiva consiste na elaboração de produtos que contribuam para a qualidade do ensino de História na Educação Básica.

Temos desenvolvido atividades, por meio de diversos projetos com alunos de graduação e pós-graduação, e também professores da rede pública de ensino, discutindo as demandas por uma educação de qualidade social e a perspectiva de renovação pedagógica dos cursos de licenciatura. Essas ações foram decisivas para assumirmos alguns posicionamentos sobre esses temas, norteados pela convicção de que a aproximação entre teoria e prática, entre a escola e a universidade, é requisito indispensável para a melhoria da qualidade dos cursos de formação inicial dos professores da Educação Básica.

A articulação teoria e prática para o ensino-aprendizagem de História

Com o propósito de promover a melhoria da formação inicial docente por meio da aproximação entre ensino e pesquisa, desenvolvendo experiências que contribuíssem para uma reflexão mais ampla acerca da reforma curricular dos cursos de licenciatura, submetemos um projeto de ensino ao Edital Nº 02/2016, de 01 de dezembro de 2016, publicado pela Diretoria de Desenvolvimento Pedagógico da Pró-Reitoria de Graduação da UFRN, aprovado naquele ano e renovado duas vezes. O projeto de ensino, intitulado "Ensinar História como se faz História", cujos resultados deram origem a este livro, teve os seguintes objetivos: experimentar estratégias de formação docente diferenciadas; aproximar conhecimento teórico e atividades práticas utilizando a metodologia da pesquisa histórica como referência; articular conhecimentos escolares e práticas sociais; explorar o acervo dos laboratórios do Departamento de História para orientar a formulação de problemáticas de ensino-aprendizagem; e selecionar, no acervo dos laboratórios, documentação com potencial didático a ser aplicado aos cursos de formação de professores da Educação Básica.

Um aspecto fundamental da proposta foi desenvolver estratégias didáticas referenciadas pela metodologia da pesquisa histórica, colocando em debate o papel atribuído à área do conhecimento na licenciatura, superando a falsa dicotomia entre ensinar e produzir conhecimento, de modo a evidenciar a possibilidade de "ensinar História como se faz História", consolidando o paradigma referenciado na Teoria da História. Nesse sentido, o referencial teórico-metodológico desse projeto foi definido em consonância com o princípio para a formação do licenciando apresentado no Projeto Pedagógico do Curso de História da UFRN (2004), que está de acordo com as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica* (2013), e é coerente com a posição defendida pela Associação Nacional de História no sentido de considerar que a

produção do conhecimento histórico deve nortear a atuação do profissional de História em todas as suas dimensões. Isso significa seguir o princípio que rege a produção metodizada da pesquisa histórica, orientando as problemáticas de ensino-aprendizagem na perspectiva do tempo presente, em consonância com a experiência local dos alunos.

Para os licenciandos vivenciarem a produção do conhecimento histórico na pesquisa e no ensino, é necessário que existam acervos organizados, que permitam selecionar as fontes, formular problemas, analisar os dados em perspectiva histórica e produzir interpretações sobre o passado. Esse caminho forma o pesquisador.

Com relação à formação do docente, consideramos que é preciso ir além: compreender essa forma de produção do conhecimento histórico, dialogar com o público a quem se destina a Educação Básica e atingir objetivos específicos, tais como apreender as informações históricas para alargamento da experiência temporal; criar condições para comparações e tomada de posicionamentos; viabilizar o pensar historicamente. Como temos defendido em outros textos, as metodologias, as estratégias e os conhecimentos consolidados pela História do ensino de História devem ser tomados como pontos de partida a serem superados em situação didática, considerando-se o espaço formal da escola como organizador das nossas atividades (OLIVEIRA; FREITAS, 2014).

Os acervos organizados que utilizamos foram os encontrados em um dos laboratórios do Departamento de História. Para nossas primeiras experiências, escolhemos o componente curricular História do Brasil Império como referência, e por isso o trabalho de levantamento de fontes foi realizado no Laboratório de Imagens (LABIM), que conta com um conjunto diversificado de documentos do século XIX em seu acervo digital, incluindo atas da Assembleia Legislativa Provincial, termos de vereação da Câmara Municipal do Natal, correspondência trocada entre representantes do governo central, provincial e municipal, periódicos, inventários etc.[2]

No entanto, o que nos interessava não era estudar a história das elites, mas a história dos sujeitos que tradicionalmente ocupam espaço pequeno e secundário nos estudos mais referenciados sobre a História do Rio Grande do Norte. Essa opção pretendeu dar conta de uma questão muito importante colocada nas DCN, quando se afirma:

> Torna-se inadiável trazer para o debate os princípios e as práticas de um processo de inclusão social, que garanta o acesso e considere a diversidade humana, social, cultural, econômica dos grupos historicamente excluídos. Trata-se das questões de classe, gênero, raça, etnia, geração, constituídas por categorias que se entrelaçam na vida social – pobres, mulheres, afrodescendentes, indígenas, pessoas com deficiência, as populações do campo, os de diferentes orientações sexuais, os sujeitos albergados, aqueles em situação de rua, em privação de liberdade – todos que compõem a diversidade que é a sociedade brasileira e que começam a ser contemplados pelas políticas públicas (BRASIL, 2013, p. 16).

2 História do Brasil Império é um dos componentes curriculares que compõem a estrutura curricular do Curso de História/CCHLA/UFRN nas habilitações licenciatura e bacharelado.

A História, como componente curricular na Educação Básica, assume um papel fundamental nesse processo de inclusão social, considerando a experiência desses grupos historicamente excluídos no processo de formação da sociedade brasileira, valorizando suas práticas, lutas e manifestações culturais na construção de uma identidade que se pretende multiétnica e diversa. A sociedade, por meio dos movimentos sociais e das políticas públicas educacionais, vem demandando da História a abordagem de temas que tratem desses grupos, tais como indígenas, mulheres, afrodescendentes e trabalhadores pobres.

No âmbito do Rio Grande do Norte, como a história local, por muito tempo, resistiu à inclusão desses grupos na sua topografia de interesses, os profissionais que atuam nas Ciências Humanas têm se mobilizado no sentido de promover uma revisão crítica dessa historiografia. De acordo com a antropóloga Julie Cavignac, para o avanço do debate político e acadêmico, é imprescindível reconhecer os limites dessa História escrita por políticos e intelectuais, que se empenharam na construção de um passado que destacasse o compromisso das elites potiguares com a marcha da civilização e do progresso, reconhecendo os colonizadores portugueses como seus únicos agentes. Conforme essa historiografia foi "escondendo aspectos pouco gloriosos da história, chegando, por exemplo, a declarar a extinção total das populações autóctones ou subestimar o número de escravizados no sertão" (CAVIGNAC, 2003, p. 2), o legado das populações afrodescendentes e indígenas foi colocado em segundo plano na memória elaborada a partir de uma cultura oficial e erudita, opção que impacta diretamente as representações construídas sobre essas populações.

Em 2007, a introdução da disciplina Cultura do RN na estrutura curricular das escolas da rede pública de ensino tornou evidente a importância estratégica da História na execução desse projeto identitário de caráter elitista. De acordo com dados levantados por Katiane Martins Barbosa da Silva (2015), grande parte da verba destinada à implantação desse componente curricular foi utilizada na produção do livro *Introdução à Cultura do Rio Grande do Norte* – escrito pelos professores Tarcísio Gurgel, Deífilo Gurgel e Vicente Vitoriano em 2005 –, distribuído gratuitamente nas escolas. Nesse livro, o *homem potiguar* tem sua identidade construída a partir de um conjunto específico de manifestações culturais – literatura, artes plásticas e folclore – em que se procura destacar positivamente a herança portuguesa em detrimento do legado da população indígena, negra e pobre, depreciada sob os mais diferentes aspectos.

Como apontam as DCN, a dificuldade em romper com as imagens negativas forjadas no passado acerca dos indígenas e afrodescendentes, que têm suas experiências e manifestações culturais associadas a estereótipos negativos, desmotiva os estudantes da Educação Básica a se identificarem como pertencentes a esses grupos. Da mesma forma, a depreciação dos homens e das mulheres pobres, no campo e na cidade, também inibe a valorização de suas histórias, lutas e conquistas, condição fundamental para a superação da indiferença, da injustiça e da desqualificação com que são comumente tratados. Por isso, a revisão dos estudos clássicos sobre esses temas deve

objetivar a desconstrução de concepções preconceituosas sobre os grupos historicamente excluídos da sociedade, requisito para que sejam reconhecidos como elemento constitutivo das identidades diferenciadas, favorecendo o fortalecimento de direitos.

Do projeto de ensino aos produtos didáticos

O desafio de transformar nosso projeto de ensino nesse conjunto de produtos didáticos foi imenso. Para o pesquisador e professor de História, uma das grandes dificuldades em trabalhar com os excluídos da narrativa histórica hegemônica reside na ausência de documentos produzidos por esses sujeitos, que nos permitam reconstruir suas histórias. Escravizados, indígenas, homens e mulheres pobres do campo são populações que têm, em comum, a dificuldade de acesso à educação formal e à cultura letrada, sendo em sua maioria analfabetos e possuidores de poucos bens. Isso significa que são raros, muitas vezes inexistentes, os testemunhos diretos de suas experiências e maneiras de pensar, seja na cultura material, seja em documentos escritos.

Desde o século XIX, os historiadores comprometidos em escrever sobre a cultura popular, ou sobre a história social vista *a partir de baixo*, na perspectiva dos grupos subalternos, têm se empenhado em resolver o problema das fontes recorrendo aos testemunhos indiretos,[3] considerados assim, porque esses grupos não escrevem por si mesmos nesses documentos, e seus depoimentos nem sempre são espontâneos. No lugar disso, têm suas ações e falas descritas por outros sujeitos (literatos, jornalistas, burocratas, escrivães, advogados), mas que se ocupam em registrar as experiências e as ideias dos subalternos, muitas vezes quando estes se encontram numa situação limite, participando de protestos ou caindo nas malhas da justiça, por exemplo. Mesmo que de forma indireta, essas fontes nos permitem acessar o passado desses sujeitos.[4]

Considerando o acervo disponível e nosso interesse em trabalhar com segmentos sociais subalternos no Brasil oitocentista, decidimos utilizar os processos criminais, já que o acervo do LABIM conta com 445 ações criminais do 1º Cartório da Comarca de São José de Mipibu, que tratam principalmente de casos relacionados a roubo, defloração, agressão física e assassinato. Para elaborar os produtos aqui apresentados, discutimos a produção historiográfica brasileira que vem utilizando esse tipo de documento no estudo da História Social, exploramos os aspectos menos óbvios das fontes como as referências à cultura popular e às experiências dos grupos subalternos que poderiam ser acessadas por meio do estudo dessas ações.

3 A definição de "testemunhos" apresentada no *Dicionário de Ensino de História* destaca seus usos como fonte histórica, cuja comprovação pode advir de documentos escritos ou diferenciados vestígios do passado tais como monumentos, imagens, relatos orais etc., que podem atestar acontecimentos ocorridos no passado remoto ou recente (FERREIRA, 2019, p. 214-219).

4 Considerando a definição proposta por Ilmar de Mattos, por segmentos sociais subalternos do Brasil oitocentista compreendemos os escravizados que integram o "mundo do trabalho" e os pobres livres que compõem "mundo da desordem", em oposição à hegemonia da classe senhorial, grupo dirigente que engloba a alta burocracia imperial, os proprietários rurais e os agentes não públicos, tais como professores, médicos e jornalistas (MATTOS, 2004, p. 130-134).

Ao estabelecermos os grupos negligenciados na escrita da História do Rio Grande do Norte como objeto de investigação, o critério para seleção de fontes foi o registro de participação de mulheres, escravizados e trabalhadores pobres livres (muitos ditos caboclos, descendentes de populações indígenas) nesses processos. Eles poderiam aparecer como autores das ações, réus ou testemunhas. Identificados os processos com potencial para serem trabalhados, escolhemos os que seriam utilizados neste livro, sobre escravidão. O tema foi escolhido por viabilizar propostas de educação inclusiva que priorizassem a abordagem de questões étnico-raciais, tema desafiador para os professores da Educação Básica, em decorrência de flagrantes manifestações de preconceito nas escolas, gerando situações com que os professores têm dificuldade de lidar (MEINERZ; CAIMI; OLIVEIRA, 2018).

Mas, para o prosseguimento do trabalho, um problema a ser considerado era a natureza da documentação. Muito embora as ações criminais trouxessem o depoimento de mulheres, escravizados e trabalhadores pobres livres, como indicado acima, o historiador não pode perder de vista que se trata de um testemunho indireto, nem sempre espontâneo. Afinal, o campo da justiça é um espaço organizado pelos sujeitos investidos de poder, e a fala dos grupos subalternos foi registrada por um advogado ou escrivão, membros da elite letrada, que orientam seus ofícios a partir das suas próprias ideias e concepções de mundo.

Para superar o desafio relacionado ao uso de testemunhos indiretos, utilizamos o paradigma indiciário como metodologia de investigação, conforme proposto por Carlo Ginzburg (1989). Esse método consiste em tentar reconstituir o passado por meio de pormenores marginais, aparentemente negligenciáveis, que nos permitem ter acesso a realidades inacessíveis por outros meios. A realidade a que queríamos ter acesso eram as experiências e visões de mundo de homens e mulheres escravizados e trabalhadores pobres, sem acesso ao mundo letrado, que não deixaram registro direto de suas histórias. Por meio do paradigma indiciário, o que procuramos foram as ideias que não correspondiam à cultura oficial e erudita, e por isso mesmo podem nos dar acesso às experiências de grupos subalternos, assim como às normas e aos valores da cultura popular.

Ao analisar os relatos presentes nos processos criminais e discutir os significados das falas de autores das ações, réus e testemunhas, a equipe foi descobrindo referências à vida cotidiana dessas pessoas, ao mundo do trabalho e às suas relações amorosas e familiares. Atentos a detalhes e pormenores, também tivemos acesso a diferentes noções de justiça, de direito e de honra, e pudemos reconstituir normas, valores e costumes que não estão escritos em lugar algum, mas que pareceram desempenhar papel relevante na orientação da vida em comunidade daqueles sujeitos do passado. Nós os utilizamos como janelas, por meio das quais buscamos reconstituir diferentes aspectos das experiências e das visões de mundo de escravizados, de indígenas e de homens e mulheres pobres do campo. Os documentos foram transcritos, revisados e selecionados para elaboração dos produtos, que, nesta obra, compreendem as sequências e os recursos didáticos, os quais visam orientar os professores sobre como utilizar esses materiais em sala de aula, destacando suas potencialidades.

Nesse sentido, o que chamamos de produto se define como um material didático, acompanhado de orientações e/ou sugestões para sua utilização em atividade de ensino-aprendizagem, construído a partir de problema(s) diagnosticado(s) pelo(a) docente e que tem como objetivo saná-lo(s) ou contribuir para sua mitigação. Pressupõe o uso do método científico no todo ou em parte como forma de colocar o(a) aluno(a) no centro do processo de construção do conhecimento, associando os objetivos de aprendizagem aos de formação da cidadania e de construção da autonomia do sujeito aprendente. Os produtos podem assumir diferentes formatos, tais como: projeto de intervenção na escola, caixa de memória, documentário, videoaula, *podcast*, exposição, texto didático para estudantes da Educação Básica, caderno de atividades, sequências didáticas, recursos didáticos etc.

Os estudantes de licenciatura que integraram o projeto que resultou nesse livro participaram de todas as etapas de elaboração dos produtos, realizando um conjunto diversificado de atividades, tais como: levantamento bibliográfico, diagnóstico de acervo documental depositado no LABIM e identificação de referenciais teórico-metodológicos que operacionalizassem a utilização as fontes e a abordagem dos problemas propostos na História Social e na História Social da Cultura. Eles também realizaram pesquisas sobre políticas públicas educacionais e desigualdade de gênero e raça na educação, e confrontaram as discussões suscitadas por essa pesquisa com suas próprias experiências em sala de aula, como estudantes e professores em formação.

Todo o trabalho realizado por esses estudantes do curso de licenciatura em História propiciou uma experiência formativa diferenciada, pautada em outro paradigma que valoriza a produção metodizada da pesquisa histórica e as práticas de ensino, visando a conformação da formação acadêmica às novas demandas da Educação Básica. O resultado dessas experiências, como esperado, foi a articulação entre teoria e prática, entre ensino e pesquisa, entre a universidade e a escola. Por isso, esperamos que este livro possa contribuir não apenas para a construção de novos modelos de formação inicial docente, como também para a melhoria da qualidade da Educação Básica.

Referências

BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica*. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

_____. *Plano Nacional de Educação 2014-2024*: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014.

_____. *ENADE 2017, Relatório de curso*. História (licenciatura). Universidade Federal do Rio Grande do Norte / NATAL. Brasília: MEC, INEP, DAES, 2015.

CARVALHO, Ana Beatriz dos Santos. *Leituras e usos do livro didático de História*: relações professor-livro didático nos anos finais do ensino fundamental. 2009. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2009.

CAVIGNAC, Julie. A etnicidade encoberta: 'Índios' e 'Negros' no Rio Grande do Norte. *MNEME*: Revista de Humanidades, v. 4, n. 8, abr./set. de 2003.

COSTA, Aryana. História local. *In*: FERREIRA, Marieta Moraes; OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de (coord.). *Dicionário de Ensino de História*. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019, p. 132-136.

FERREIRA, Marieta Moraes. Testemunhos. *In*: FERREIRA, Marieta de Moraes; OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de (coord.). *Dicionário de ensino de história*. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019, p. 214-219.

GINZBURG, Carlo. *Mitos, emblemas, sinais*: morfologia e história. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

GURGEL, Tarcísio; GURGEL, Deífilo; VITORIANO, Vicente. *Introdução à cultura do Rio Grande do Norte*. João Pessoa: Grafset, 2005.

HIPOLIDE, Maria Cristina. *O ensino de história nos anos iniciais do ensino fundamental*: metodologias e conceitos. Rio de Janeiro: Companhia Editora Nacional, 2009.

MARINO, Denise Mattos. *Atividades para aulas de história*. São Paulo: Nova Espiral, 2009.

MATTOS, Ilmar Rohloff de. *O tempo saquarema*: a formação do Estado imperial. São Paulo: HUCITEC, 2004.

MEINERZ, Carla Beatriz; CAIMI, Flávia.; OLIVEIRA, Sandra Regina Ferreira de. O improvável na aula de História: sociabilidades, racialidades e modos de estar junto na escola. *Revista Pedagógica,* Chapecó, v. 20, n. 45, p. 53-72, set./dez. 2018.

OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de; FREITAS, Itamar. A formação do profissional de história na contemporaneidade. *Mouseion* (UniLasalle), v. 19, p. 109-125, 2014.

SILVA, Katiane Martins Barbosa da. *Os usos e funções do ensino de história a partir da disciplina "cultura do RN"*. 2015. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2015.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE (UFRN). *Projeto Pedagógico do Curso de História* – Natal (Licenciatura). Natal: UFRN, 2018.

2 A escravidão negra no Rio Grande do Norte

Juliana Teixeira Souza

Trabalhando há muitos anos em cursos e projetos educacionais que contavam com a participação de professores da rede pública, ouvindo suas percepções sobre o desafio de promover continuamente a melhoria na qualidade do ensino, sempre nos pareceu particularmente tocante a angústia manifesta por esses profissionais acerca das dificuldades de concretizar iniciativas que visem ao aperfeiçoamento e à capacitação profissional. Entre os problemas elencados, os mais comuns são os seguintes: a jornada exaustiva de trabalho em diferentes escolas, não raro chegando a 60h semanais; a dificuldade de acessar uma bibliografia atualizada, que permanece em grande parte no formato de teses e dissertações acadêmicas; a escassez de sínteses com informações e discussões que atentem para as especificidades do objetivo do ensino na Educação Básica, especialmente no que se refere à formação cidadã; e a falta de materiais didáticos que favoreçam o estudo da história local e privilegiem a perspectiva do tempo presente.

Diante disso, ao produzir este livro, decidimos disponibilizar ao professor um breve texto que subsidie a abordagem dos temas relacionados aos conteúdos apresentados nas sequências didáticas, que articulam o estudo da escravidão negra no Rio Grande do Norte com discussões sobre a formação do povo potiguar. São temas particularmente importantes no ensino de História do Rio Grande do Norte, haja vista que ainda há materiais didáticos difundindo a ideia de que os indígenas

teriam sido completamente dizimados na Guerra do Açu (1680-1720),[1] e que o trabalho de escravizados africanos teria sido insignificante no estado, de modo que a presença desses dois grupos étnicos teria desaparecido ao longo do tempo, processo que seria acentuado pela marcha da mestiçagem. A reprodução desse discurso, que busca associar a identidade potiguar à herança branca e europeia, cria um grande embaraço para os professores, que precisam desconstruir ideias que fazem parte do senso comum.

Procurando contribuir nessa empreitada, reunimos neste breve texto uma série de dados e informações que possa subsidiar o trabalho do professor e evidencia que, no Rio Grande do Norte, como em todo Brasil, a sociedade foi e continua sendo formada por diferentes grupos étnicos. Para tanto, dividimos o texto em três tópicos: o primeiro, sobre a população, apresenta uma leitura crítica dos dados oficiais sobre a identidade étnica dos habitantes da província do Rio Grande do Norte, colocando em debate a suposta irrelevância da presença negra na região; o segundo, acerca do trabalho, procura destacar a atuação da mão de obra negra nas mais diferentes atividades do mundo do trabalho; e o terceiro, a respeito da resistência e da negociação, ressalta a participação ativa dos sujeitos escravizados para mudar as condições do cativeiro e lutar pelos direitos de cidadania, em defesa da liberdade.

Nesses três tópicos sintetizamos dados e informações que não apenas viabilizam a construção do conhecimento histórico em sala de aula, mas que também podem promover o respeito e a valorização da diversidade. Como tantos outros colegas professores, defendemos aqui que conhecer a história dos negros, indígenas e outros grupos historicamente excluídos é fundamental para que os alunos da Educação Básica consigam compreender a sociedade em que estamos inseridos, e para que se efetive a construção de uma identidade positiva por parte de todas as crianças, que têm o direito a se reconhecerem como brancas, pardas, pretas ou indígenas, livres de todo preconceito e discriminação.

1 O episódio também é conhecido como Guerra dos Bárbaros. A expressão, embora ainda seja amplamente utilizada em textos historiográficos acadêmicos e escolares, vem sendo questionada nas últimas décadas por reforçar os estereótipos atribuídos aos povos indígenas pelos europeus colonizadores e, posteriormente, pelas elites do Estado nacional. Para se contrapor a essa perspectiva eurocêntrica e etnocêntrica da História, optamos pela denominação Guerra do Açu, convencionalmente usada, e com frequência cada vez maior, para se referir a essa longa e sangrenta guerra, que marcou o processo de consolidação do empreendimento colonizador nas capitanias do norte.

População

Câmara Cascudo, conhecido intelectual norte-rio-grandense, subestimava a presença cativa no estado, afirmando que "nunca possuímos escravaria em número elevado" (CASCUDO, 1984, p. 188). A afirmação taxativa colaborou muito para difundir a ideia de que a presença do negro escravizado no Rio Grande do Norte tenha sido quase irrelevante. Mas podemos construir outras narrativas históricas sobre o tema utilizando registros históricos disponíveis nos acervos dos laboratórios do Departamento de História da UFRN, ou mesmo na internet. Sugerimos, então, que os professores explorem as informações obtidas

por meio desses registros no processo de construção do conhecimento histórico em sala de aula, a fim de que os alunos possam descobrir que, na verdade, a história da presença de negros escravizados na capitania do Rio Grande praticamente se confunde com a história da colonização do território.

Vale lembrar que a expedição que assegurou a conquista e a ocupação portuguesa contou, entre seus comandantes, com a participação de Jerônimo de Albuquerque, sobrinho de Duarte Coelho, 1º Capitão Donatário da Capitania de Pernambuco. Como capitão-mor do Rio Grande, em 1604, Jerônimo de Albuquerque doou aos seus filhos uma sesmaria na várzea do rio Cunhaú, medindo cinco mil braças de terra (aproximadamente 11 km²), tamanho pouco maior que a área total do bairro Nossa Senhora da Apresentação, na Zona Norte de Natal, considerado exorbitante até pela Coroa portuguesa. Nessa propriedade, trabalhadores escravizados plantaram lavoura e construíram o primeiro engenho de açúcar da capitania. Isso se comprova, pois, quando aquelas terras foram tomadas pelos holandeses em 1634, além da mão de obra indígena, constatou-se que ali eram mantidos cativos 30 negros escravizados, que foram confiscados e vendidos junto com a propriedade (MONTEIRO, 2007, p. 38), evidenciando a importância deles para a viabilização do empreendimento colonizador, ocupando o território e tornando-o produtivo. Outra evidência da importância da presença negra na capitania, em 1722, é a segunda igreja construída na Cidade do Natal, que foi dedicada à Nossa Senhora do Rosário dos Pretos, com o fim de prestar assistência espiritual a essa parcela da população.

Igreja Nossa Senhora do Rosário dos Pretos, Natal-RN, 2019

Foto: Ismênio Souza

A compra de negros escravizados não era um investimento acessível a todos os homens livres, justificando a concentração da propriedade escravizada nas mãos de poucos proprietários. Como exemplo disso, segundo Macêdo (2012, p. 48), na Vila do Príncipe (atual Caicó), localizada no Seridó, "a grande maioria dos pequenos proprietários de terra possuía apenas um escravo", enquanto os grandes proprietários possuíam, no máximo, 32 cativos. Todavia, esse fato não significa que o uso de negros cativos como mão de obra não fosse importante, e o resultado do recurso ao tráfico pode ser dimensionado a partir dos mapas da população elaborados ao longo do século XIX. Hoje conhecemos todo o trabalho executado pelo IBGE na realização periódica de censos com dados variados da nossa sociedade. No entanto, é importante ressaltar junto aos alunos que esse é um instrumento utilizado pela administração pública há muito tempo. É por meio de tais documentos que podemos descobrir que, em 1807, o capitão-mor do Rio Grande do Norte, José Francisco de Paula Cavalcante de Albuquerque, providenciou a organização de um mapa da população, no qual se estimava que a capitania contasse com 49.250 habitantes, sendo aproximadamente 39% pardos, 34% brancos, 16% pretos e 11% indígenas (BRASIL, 1807).[2]

Após a Independência, dada a forma centralizada do Estado imperial, havia um grande receio sobre os prejuízos acarretados pela falta de informação acerca da maioria da população, ao mesmo tempo em que havia a preocupação com o que seria feito com esses dados. Diante disso, o governo decidiu que os registros demográficos seriam organizados pelos presidentes de província – com a colaboração frequente de párocos e chefes de polícia – e remetidos para a Corte do Rio de Janeiro.

O empenho do Estado imperial em conhecer a população se justificava pelo interesse em melhor administrar os recursos humanos e materiais, como também em delinear o perfil dos sujeitos que seriam identificados como cidadãos da nação brasileira, em meio a discussões sobre como incorporar (ou não) os negros e os indígenas num projeto civilizador de caráter profundamente elitista, que pretendia dar continuidade ao projeto colonizador branco europeu. Essas preocupações e esses interesses estimularam a produção periódica de relatórios estatísticos, a partir dos quais podemos verificar as mudanças na composição da população na província. As mudanças dizem respeito até mesmo às classificações utilizadas, havendo variações e sobreposições de categorias como pardo e mestiço, como também entre índio e caboclo. Algumas dessas informações foram resumidas na tabela a seguir, na qual optou-se por manter as denominações registradas nos documentos originais.

2 Os dados aqui apresentados são estimativas imprecisas, pois os registros originais sempre ressaltam as dificuldades de obter informações precisas de todas as regiões, e as porcentagens resultam de cálculos aproximados.

Tabela da população do Rio Grande do Norte							
	Livres				**Escravizados**		**Total**
1844	*Branco*	*Pardo*	*Índio*	*Preto*	*Pardo*	*Preto*	
	48.157 (32,5%)	64.770 (43,5%)	6.785 (4,5%)	11.207 (7,5%)	5.883 (4%)	12.260 (8%)	149.062 (100%)
	130.919 (88%)				18.143 (12%)		
1872	*Branco*	*Pardo*	*Caboclo*	*Preto*	*Pardo*	*Preto*	
	102.465 (43,8%)	84.090 (36%)	11.039 (4,7%)	23.365 (10%)	6.354 (2,7%)	6.666 (2,8%)	233.979 (100%)
	220.959 (94.5%)				13.020 (5,5%)		
1890	*Branco*	*Mestiço*	*Caboclo (índio)*	*Preto*	-		268.147 (100%)
	118.270 (44,1%)	100.670 (37,6%)	25.143 (9,4%)	24.064 (8,9%)			

Fonte: Brasil (1846, 1874, 1898)

O relatório do presidente de província que apresentou os dados referentes a 1844 (BRASIL, 1846), enviado ao Ministro dos Negócios do Império, mostrou o resultado de um levantamento feito dois anos antes, indicando que a província contava com 149.062 habitantes, sendo 18.143 escravizados pretos e pardos, número que representava aproximadamente 12% da força de trabalho do Rio Grande do Norte. [3] Observemos que, diferente do relatório produzido pelo capitão-mor em 1807, no Brasil independente – isto é, a partir de 1822 –, as autoridades passaram a ter preocupação de distinguir os pretos livres e os pretos escravizados. Trata-se de uma informação da maior relevância, pois os pretos brasileiros, caso tivessem nascido livres ou obtido a liberdade por meio da alforria, eram reconhecidos como cidadãos e, como tal, deveriam ser de alguma maneira inseridos na construção de uma identidade nacional. Para as elites, isso significava desenvolver estratégias que reforçassem a submissão dessa população de cor, reconhecida como vadia, desordeira e sem qualquer qualificação, aos princípios de ordem e civilização (MATTOS, 2004, p. 293-294).[4]

Com o fim do tráfico atlântico de escravizados em 1850, houve progressiva diminuição no número de cativos em todo o Brasil. Entretanto, no Rio Grande do Norte, inicialmente observou-se movimento contrário. O trabalho organizado pelo chefe de polícia em 1855 estimava que a população da província tivesse diminuído um pouco na última década, somando 148.210 habitantes, impactada pela seca de 1844-1846. Porém, a recuperação da economia, favorecida pelo expressivo aumento da produção de açúcar na Zona da Mata, estimulou a compra de escravizados e, apesar dos dados serem incompletos – uma vez que não

3 O documento original apresenta discrepâncias na soma dos dados, indicando 149.072 habitantes, sendo 18.153 escravizados (BRASIL, 1846, p. 18).

4 Os pretos africanos, ainda que pudessem conquistar a liberdade, não eram reconhecidos como cidadãos brasileiros por terem nascido em nação estrangeira.

houve registro da população escravizada de Açu –, as mudanças foram notáveis, sendo contabilizados 20.244 cativos (13,7%) na província. De acordo com o relatório do presidente de província (BRASIL, 1862), em 1855, a freguesia com maior concentração de escravizados era São José (atual São José de Mipibu), que tinha 27.934 habitantes, sendo 18.118 (64,9%) livres e 9.816 (35,1%) cativos.

Nos anos seguintes, o número de negros escravizados foi diminuindo progressivamente, como revela o censo de 1872 (BRASIL, 1874), no qual a população era estimada em 233.979 habitantes, sendo 220.959 (94,5%) livres e 13.020 (5,5%) escravizados pretos e pardos. Esse número continuou caindo, especialmente após a seca de 1877. Ressalta-se, no entanto, que, apesar do evidente esforço das autoridades brasileiras no sentido de embranquecer a população, sobrevalorizando o elemento branco, o recenseamento de 1890 mostrava uma população estimada em 268.147 habitantes, sendo 118.270 (44,1%) registrados como brancos, 100.670 (37,6%) como mestiços, 25.143 (9,4%) como caboclos/índios e 24.064 (8,9%) como pretos.

Longe de significar que a pretensa marcha unificadora da mestiçagem faria desaparecer os negros e os indígenas do território potiguar, os dados mostram que houve deliberado esforço para que fossem sub-representados nos mapas da população, produzidos por sujeitos comprometidos com um projeto excludente de sociedade. Nesse projeto, a diversidade étnica da população potiguar era vista como um problema a ser superado, a fim de não deixar dúvidas de que o colonizador branco europeu fora o único elemento ativo e determinante na formação do povo potiguar.

Esse é um discurso que vem sendo amplamente questionado nas últimas décadas, e é fundamental que o conhecimento histórico escolar também promova essa revisão crítica. Afinal, de acordo com o censo de 2015, a maioria da população do Rio Grande do Norte se reconhece como negra, sendo 53,7% se identificando como pardos e 5,7%, como pretos. Esses grupos não aceitam ser invisibilizados e reivindicam seu lugar na escrita da história, assim como as comunidades localizadas no território potiguar que se autodeclaram como remanescentes quilombolas, [5] resistindo ao falso prognóstico de que os negros estariam fadados a desaparecer do estado (FUNDAÇÃO PALMARES, 2021). A sociedade potiguar tem mostrado, das mais diferentes formas, que se identifica como etnicamente diversa, e essa é uma condição fundamental para se promover a valorização das diferenças.

5 Essa identidade é reconhecida por meio de certidões. A lista das certidões expedidas às comunidades remanescentes de quilombos no Rio Grande do Norte (CRQs), de acordo com a portaria nº 88/2019, publicada no DOU em 13/05/2019, pode ser encontrada em Fundação Palmares (2021).

Trabalho

No Rio Grande do Norte, como em todo Brasil, negros e indígenas foram submetidos ao trabalho escravizado. Após a expulsão dos holandeses, em 1654, a marcha da conquista promovida pelos súditos da Coroa portuguesa e seus aliados, no litoral e em direção ao interior,

seguiu à custa de uma guerra longa e brutal contra as populações nativas. Sua mão de obra foi largamente utilizada, apesar de a Igreja criticar publicamente a redução de índios *mansos* (já batizados) ao cativeiro, e da Coroa ter proibido a escravização de indígenas a partir de 1755.

Na prática, houve denúncia de que os proprietários de terra e os diretores dos aldeamentos de índios seguiram explorando seu trabalho sem remuneração alguma até meados do século XIX. Nessa época, autoridades locais passaram a declarar que os índios estariam completamente confundidos com o resto da população, fazendo-os desaparecer progressivamente dos registros oficiais sob a designação de caboclos.

A intensa e prolongada exploração da mão de obra indígena não significou, contudo, que o recurso à exploração do trabalho dos africanos não tenha sido imprescindível. A documentação da época colonial registra representações encaminhadas pelos capitães-mores e pelo Senado da Câmara do Natal, reclamando da dificuldade de os proprietários locais arcarem com o alto custo da mão de obra, e solicitando à Coroa medidas que facilitassem a compra de cativos negros.

De acordo com os estudos sobre a história local, essa queixa era maior entre aqueles que investiam na produção agrícola e na atividade criatória. Porém, como o escravizado negro era considerado uma *mercadoria* cara, apenas uma parte dos proprietários rurais teve condições de adquiri-la, ao passo que a maioria contou com bem poucos cativos. Ou seja, a propriedade de muitos negros e pardos escravizados era privilégio dos senhores que detinham grandes fortunas. É preciso observar, no entanto, que os critérios para definir a riqueza dos proprietários rurais variavam consideravelmente de região para região.

No sertão, onde predominava a pecuária, estima-se que um vaqueiro fosse suficiente para cuidar de 250 reses, o que significa que essa atividade exigia o emprego de número menor de trabalhadores.[6] Como resultado disso, no Seridó, entre os senhores com maiores fortunas, poucos teriam mais de 20 ou 30 escravizados em sua senzala. Na Zona da Mata, a principal atividade era a produção açucareira, que demandava maior mobilização de mão de obra, aspecto que fica evidente no relatório do presidente de província de 1855, no qual se informa que os maiores engenhos do Rio Grande do Norte eram Cunhaú, com 95 cativos, e Belém, com 105 cativos, ambos pertencentes à família Albuquerque Maranhão.

Sobre as diferenças do trabalho realizado nas fazendas de criação e na lavoura, carece de fundamento a ideia difundida por uma tradição historiográfica, que tem em Luís da Câmara Cascudo (1984) seu principal representante, de que o trabalho cotidiano realizado pelos negros escravizados no eito dos canaviais seria mais duro e suscetível aos maus-tratos, já que estaria submetido à vigilância contínua de ferozes feitores. Em contrapartida, na visão de Cascudo, a vida no sertão predispunha à democratização, uma vez que o escravizado vaqueiro passaria os dias campeando livremente, sendo sempre

6 No Rio Grande do Norte, sertão é a terminologia comumente utilizada para se referir ao território não compreendido na estreita faixa litorânea que se estende entre os vales dos rios Maxaranguape e Curimataú, que corresponde à zona de produção de cana-de-açúcar desde a época colonial.

bem tratado pelos senhores, receosos de que a vida em campo aberto inspirasse a fuga de suas preciosas *mercadorias*.

Os registros históricos, no entanto, não trazem qualquer informação que possa corroborar essa visão idealizada da escravidão negra no sertão potiguar. No lugar disso, encontramos, por exemplo, o censo informando sobre o grande número de escravizados com "defeitos físicos" (BRASIL, 1874), entre os quais se incluem as mutilações resultantes dos maus-tratos e das deploráveis condições de trabalho, assim como os relatos de fugas justificados pelos escravizados, perante a justiça, pelas violências sofridas no cativeiro ou pela ação arbitrária de senhores que reescravizavam ou escravizavam ilegalmente pessoas negras. Com isso, não queremos afirmar que senhores e escravizados viviam em confronto direto e violento todo o tempo. Apenas ponderamos que as informações disponíveis nos registros históricos sinalizam que as relações entre eles, no sertão potiguar, não podem, de modo algum, ser classificadas como brandas.

No que se refere à organização da sociedade norte-rio-grandense, muito embora ela fosse constituída por proprietários de terra, homens e mulheres pobres, livres e escravizados, esses grupos não formavam blocos homogêneos. Havia senhores com um ou dois escravizados, alguns com dezenas de cativos, proprietários com terras de tamanho exorbitante, donos de pequenos lotes, despossuídos que viviam agregados às oligarquias, trabalhadores que perambulavam entre diferentes fazendas vendendo sua força de trabalho, remanescentes indígenas que viviam do extrativismo, entre outros grupos. Ademais, a população escravizada não esteve empregada apenas nos engenhos e nas fazendas de criação de gado, sendo variadas as ocupações e as possibilidades de atuação desses indivíduos.

O documento mais detalhado sobre a variedade de ocupações da mão de obra escravizada no Rio Grande do Norte é o censo de 1872. No quadro que informa as profissões da população, conta-se entre os homens escravizados: 1.816 lavradores, 966 criados e jornaleiros, 665 empregados de serviços domésticos, 61 operários especialistas em edificações, 55 operários especializados em madeira, 29 pescadores, 25 operários especializados em metais, 25 operários especialistas em calçado, 9 operários especializados na fabricação de tecidos, 2 marítimos e 2.918 escravizados sem profissão declarada. Sobre as mulheres escravizadas, o censo registrou: 1.783 empregadas no serviço doméstico, 543 criadas e jornaleiras, 537 lavradoras, 520 costureiras, 75 operárias especializadas na fabricação de tecidos e 2.991 sem profissão declarada.

O censo de 1872 evidencia que, muito embora a lavoura e a criação de animais ocupassem boa parte do contingente escravizado, a mão de obra cativa foi utilizada em quase todas as atividades produtivas realizadas na província, além de ser largamente empregada na prestação de serviços domésticos. Como se observa, a maior parte dos trabalhadores escravizados não tem ocupação especificada, o que significa que eram empregados como mão de obra de forma indiscriminada, nas atividades em que fossem necessários. Em contrapartida, o número significativo de escravizados identificados como operários, integrando o grupo de "profissões manuais ou mecânicas", mostra

a importância do emprego desses trabalhadores em atividades que exigiam qualificação profissional. No censo de 1872, também se destaca a inserção de grande número de escravizados na categoria de criados e jornaleiros, profissões que integram o grupo identificado como "pessoas assalariadas", correspondendo aos escravizados de ganho. Isso significa que tinham seus serviços alugados a terceiros em troca de pagamento – em moeda corrente, gêneros alimentícios ou bem semovente – que poderia ser total ou parcialmente revertido para o senhor. No Rio Grande do Norte, como em todo Brasil, esse foi um recurso indispensável na luta pela liberdade.

Resistência e negociação

No Rio Grande do Norte, os registros de resistência escrava são quase tão antigos quanto o processo de consolidação de colonização. Em 1727, mal encerrada a Guerra do Açu, os colonos solicitaram ao capitão-mor do Rio Grande a destruição de um mocambo localizado na ribeira do rio Trairi, onde se reuniam mais de 40 negros, que dispunham de armas e pólvoras, usadas para matar pessoas e roubar gado. Tratava-se, possivelmente, de fugitivos de fazendas próximas. No século XIX, processos criminais e notícias de jornais mostram que, no cotidiano do sistema escravista, as fugas eram a forma mais comum de romper com o domínio dos proprietários, sendo frequentemente motivadas pela violência arbitrária contra o cativo e sua família.

Todavia, a resistência dos negros escravizados do Rio Grande do Norte não se expressou apenas por meio do confronto direto, sendo múltiplas as formas de negociação e luta, seja pela liberdade, seja pela mudança das condições do cativeiro. Uma evidência disso foram as táticas encampadas pelos chamados *escravos de ganho*, que aproveitavam a venda de seus serviços a terceiros para ter acesso a algum recurso, que poderia ser utilizado em melhorias na sua vida cotidiana, como incrementar a alimentação, comprar utensílios e outros objetos, além de adquirir pequenos animais para criação. Esse recurso também poderia ser utilizado no pagamento do aluguel de uma moradia longe da casa do senhor. Isso significava um aumento expressivo nas despesas do escravizado com sua própria manutenção, mas era preferível para aqueles cativos que se viam compensados pela possibilidade de assim alcançar, ao menos parcialmente, a ambição de viver como uma pessoa livre.

Os recursos acumulados pelos escravizados ao longo de anos de trabalho também poderiam visar à compra da alforria. A dificuldade, muitas vezes, era convencer o senhor a vender a carta de liberdade, já que não havia nenhum dispositivo legal que o obrigasse a fazê-lo, independentemente da quantia oferecida pelo escravizado. Porém, a partir de meados do século XIX, foi se tornando cada vez mais comum os casos de escravizados que, com a colaboração de pessoas livres, conseguiam acionar a justiça contra os senhores que se recusavam a conceder alforria mediante indenização. Entre a defesa do direito à propriedade, reivindicado pelos senhores, e do direito à liberdade, defendido pelos cativos, foi ganhando força, entre os

magistrados, o princípio de que a liberdade deveria ser favorecida.

Esse costume de fazer o direito à liberdade se sobrepujar ao direito à propriedade, que foi se consolidando no campo da lei por força da contínua pressão dos escravizados, finalmente transformou-se em direito legal a partir da aprovação da Lei do Ventre Livre, em 28 de setembro de1871 (BRASIL, 1871). De acordo com esse documento, no Art. 4º, todo escravizado que dispusesse de recursos suficientes para a compra de sua liberdade tinha direito de reivindicá-la, e os senhores tinham obrigação de ceder a carta de alforria mediante indenização, independentemente da vontade de dispor ou não de sua propriedade.

Por um lado, os proprietários se viram obrigados a ser menos intransigentes nas negociações pela liberdade de seus cativos. Por outro, não podendo simplesmente impedir que seus escravizados aspirassem à liberdade, muitos senhores procuraram explorar a situação impondo severas condições para a obtenção da desejada carta de alforria. Essas difíceis negociações podem ser percebidas nos dados levantados por estudos sobre a Vila do Príncipe (atual Caicó) no século XIX (LOPES, 2011; PEREIRA, 2014), nos quais se verificou ser comum que inventariantes deixassem o registro de dívidas passivas com escravizados de terceiros que lhes prestaram serviço, ou informassem os valores que já haviam recebido de seus próprios escravizados durante anos, como parte do pagamento pela liberdade. Outra forma de alcançar a liberdade era por meio da alforria condicionada, sendo a prestação de serviço até a morte do seu antigo senhor a exigência mais recorrente.

As informações registradas nos inventários, ao trazerem dados sobre escravizados envolvidos na produção de alimentos e no trato com reses, também indicam que parte deles tinha acesso a pequenos lotes de terra, concedidos pelos proprietários em meio a intensas negociações. Os cativos tinham autorização de trabalhar por conta própria nessas roças em dias determinados, como fins de semana e dias santos, produzindo para consumo próprio e vendendo o excedente, experiência que alguns estudos denominam de "brecha camponesa" (SILVA, 2009, p. 23). Nessas negociações, aos proprietários interessava diminuir o custo com a manutenção do escravo e criar estratégias que induzissem a fixação dos trabalhadores em suas terras, sobretudo quando o sistema passou a dar sinais inequívocos de desmoronamento, tornando-se necessário buscar outros meios de prevenir a escassez de mão de obra. Aos negros, importava conquistar alguma autonomia dentro do cativeiro, ter um espaço próprio para preparar seus alimentos, cuidar de suas famílias, fazer suas festas, transformar a concessão em direito de acesso à terra e obter recursos para a conquista da liberdade.

No entanto, para a população negra, a luta pela liberdade nem sempre se encerrava com a obtenção da alforria. Numa sociedade escravista, em que vigorava a suspeição generalizada de que todo homem e toda mulher negros ou pardos poderiam ser cativos, o direito à liberdade era precário, visto como um bem sob constante ameaça. Eram constantes as denúncias de que, de forma injusta e arbitrária, libertos haviam sido reescravizados ou pessoas livres haviam sido presas como cativos, criando condições para que o medo proliferasse (CHALHOUB, 2012).

Assim, em 1838, em meio a intensas disputas com os proprietários locais, o presidente de província denunciou que seus adversários haviam se reunido em São José (de Mipibu) para conquistar o apoio do povo preto, pardo e indígena daquele município, procurando convencê-los de que o governo imperial pretendia sujeitar toda gente que não fosse branca ao cativeiro. E, em 1855, chegou ao Rio Grande do Norte o boato que já havia se espalhado por outras províncias do Norte, dando conta de que, sob o pretexto de realizar um censo geral, o governo pretendia identificar toda população livre que fosse preta e parda, para que fosse escravizada. Em Vila Flor, a população negra se mobilizou em defesa de seus direitos e decidiu comparecer armada à missa para desafiar as pessoas distintas ali reunidas a lerem o papel do cativeiro, dirigindo suas ameaças principalmente contra os senhores de engenho. Diante do levante dos negros das províncias do Norte, o governo imperial decidiu adiar por 20 anos a realização do censo, originalmente previsto para ser realizado em 1852.

No Rio Grande do Norte oitocentista, marcado pela exclusão dos grupos étnicos não identificados com a herança branca e europeia, como também pela intensa exploração da mão de obra negra e indígena, não foi difícil acreditar que os proprietários, com o apoio do governo, fossem capazes de impor uma Lei do Cativeiro. Estava claro, para aqueles sujeitos, que ainda havia um longo caminho a ser percorrido para que fossem plenamente assegurados os direitos de cidadania da população negra.

Referências

BRASIL. Rio Grande do Norte. *Ofício do capitão-mor do Rio Grande do Norte, José Francisco de Paula Cavalcante de Albuquerque, ao secretário de estado da Marinha e Ultramar, visconde de Anadia, João Rodrigues de Sá e Melo, remetendo mapa da população, ocupação e produção da capitania, acompanhado de informações circunstanciais*. Natal, 15 de abril de 1807. Projeto Resgate Rio Branco. Disponível em: https://bndigital.bn.gov.br/dossies/projeto-resgate-barao-do-rio-branco/acervo-digital/capitanias/rio-grande-do-norte/. Acesso em: 5 jun. 2019.

_____. Rio Grande do Norte. *Discurso com que o Illustrissimo e Excellentissimo Senhor Dr. Casimiro José de Moraes Sarmento, presidente desta provincia do Rio Grande do Norte, abriu a 1ª sessão da 6ª legislatura da Assembléa Legislativa Provincial, anno de 1846*. Mapa 10. Disponível em: crl.edu/brazil/provincial. Acesso em: 5 jun. 2019.

_____ Rio Grande do Norte. *Relatorio apresentado á Assembléa Legislativa do Rio Grande do Norte na sessão ordinaria do anno de 1862 pelo presidente da provincia, o commendador Pedro Leão Velloso.* Disponível em: crl.edu/brazil/provincial. Acesso em: 5 jun. 2019.

_____. *Recenseamento do Brazil em 1872*. Rio de Janeiro: Typ. G. Leuzinger, 1874. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv25477_v11_rn.pdf. Acesso em: 5 jun. 2019.

_____. Directoria Geral de Estatistica. *Sexo, raça e estado civil, nacionalidade, filiação culto e analphabetismo da população recenseada em 31 de dezembro de 1890*. Rio de Janeiro: Officina da Estatística, 1898. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/biblioteca-catalogo?view=detalhes&id=225487. Acesso em: 5 jun. 2019.

_____. Lei nº 2.040, de 28 de setembro de 1871. Declara de condição livre os filhos de mulher escrava que nascerem desde a data desta lei, libertos os escravos da Nação e outros, e providencia sobre a criação e tratamento daquelles filhos menores e sobre a libertação annual de escravos [...]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/lim2040.htm. Acesso em: 26 abr. 2021.

FUNDAÇÃO PALMARES. Certificação Quilombola. Disponível em: Disponível em: http://www.palmares.gov.br/?page_id=37551. Acesso em: 26 abr. 2021.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA (IPEA). *Retrato das desigualdades de gênero e raça (1995-2015).* Brasília: IPEA. Disponível em: https://www.ipea.gov.br/retrato/indicadores_populacao.html. Acesso em: 26 abr. 2021.

Bibliografia

CASCUDO, Luís da Câmara. *História do Rio Grande do Norte*. Natal: Fundação José Augusto; Rio de Janeiro: Achiamé, 1984.

CHALHOUB, Sidney. *A força da escravidão*: ilegalidade e costume no Brasil oitocentista. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

LOPES, Michele Soares. *Escravidão na Vila do Príncipe, província do Rio Grande do Norte (1850-1888).* 2011. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2011.

MACÊDO, Muirakytan K. de. *A penúltima versão do Seridó*: uma história do regionalismo seridoense. Natal: EDUFRN; Campina Grande: EDUEPB, 2012.

MATTOS, Ilmar Rohloff de. *O tempo saquarema*: a formação do Estado imperial. São Paulo: HUCITEC, 2004.

MONTEIRO, Denise Mattos. *Introdução à história do Rio Grande do Norte*. Natal: EDUFRN, 2007.

PEREIRA, Ariane de Medeiros. *Escravizados em ação na Comarca do Príncipe:* Província do Rio Grande do Norte (1870/1888). 2014. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2014.

SILVA, Eduardo. A função ideológica da brecha camponesa. *In*: REIS, João José e SILVA, Eduardo. *Negociação e conflito*: a resistência negra no Brasil escravista. São Paulo: Companhia das Letras, 2009. p. 22-31.

Parte 2

Produtos didáticos

1 A lei, os costumes e as diferentes concepções sobre direito de propriedade

Dickson Melo de Morais
Gustavo Ítalo Freire Martins

Descrição da proposta

O trabalho com esta sequência didática deve começar com a análise de uma ficha de duas faces (Anexo 1). Na primeira face, há uma charge sobre disputa de terra, e no verso há alguns artigos da Lei de Terras de 1850. A proposta foi produzir um recurso didático que permitisse articular discussões sobre escravidão, trabalho livre e direito à terra. Nesse sentido, propõe-se a realização de uma atividade em três momentos, nos quais os(as) alunos(as) analisarão a charge conforme o quadro de análise proposto (Anexo 2), a fim de discutir as diferentes concepções relacionadas ao direito de posse da terra que se encontram em disputa no caso representado pela charge. Em seguida, deverão elaborar painéis temáticos para serem expostos para a turma e/ou para a escola, com base em pesquisas sobre os conflitos envolvendo a disputa pela terra no Brasil de hoje. Por fim, propõe-se a exposição dos painéis temáticos produzidos pelos(as) estudantes.

Público-alvo: a atividade pode ser adaptada para turmas de Ensino Fundamental II, Ensino Médio e EJA.

Tempo estimado: 1-2 h/a para análise da charge e o tempo que o(a) professor(a) considerar adequado para produção e exposição dos painéis temáticos.

Objetivos

- Exercitar a pesquisa e a busca de informações sobre a história agrária no Brasil, considerando especialmente o problema da concentração de terra.
- Identificar mudanças e permanências nas lutas pelo direito à posse de terra.
- Caracterizar as ações de pequenos lavradores, contextualizando suas estratégias de ação e seus discursos num espaço-tempo determinado.
- Compreender o conceito de justiça associado à luta pela terra, numa perspectiva histórica, sincrônica e diacrônica.

Conteúdos

Este planejamento articula dois assuntos tradicionalmente abordados nos livros didáticos: a Lei Eusébio de Queirós e a Lei de Terras, ambas aprovadas num intervalo de duas semanas, em setembro de 1850. A primeira proibiu a importação de africanos escravizados para o Brasil, e a segunda estabeleceu que as terras devolutas só poderiam ser adquiridas por meio da compra. Essas medidas estavam interligadas, pois o fim do tráfico resultaria na diminuição do número de escravizados no Brasil, exigindo a ampliação do emprego da mão de obra livre, explorada pelos proprietários rurais. Desse modo, o número de escravizados diminuiria, ao passo que o contingente de trabalhadores pobres aumentaria. A preocupação do governo e dos latifundiários era evitar que esses homens e essas mulheres pobres tivessem como projeto de vida fugir à exploração de seu trabalho para se tornarem proprietários de sua própria terra, agravando o problema da escassez de mão de obra na grande lavoura. Ao transformar a terra em mercadoria, acessível apenas àqueles que possuíam capital para investimento, procuravam invalidar concepções sobre direito à propriedade baseadas em práticas costumeiras, como o estabelecimento de áreas de uso comum e a posse pacífica de terras públicas. A sequência didática aqui proposta trata dos conflitos gerados por essas disputas, envolvendo pequenos proprietários que tinham direitos superpostos, fundamentados em diferentes concepções sobre a propriedade da terra.

Estratégias

1. Primeiro momento: sugerimos ao(à) professor(a) apresentar a charge para a turma e analisá-la com base no quadro presente no Anexo 2 desta proposta. Esse recurso pode ser disponibilizado aos(às) discentes, para que anotem as respostas, ou pode ser completado na lousa, a partir de discussão coletiva.

    a) Para uma melhor condução do trabalho de leitura e análise da charge, vale ressaltar que ela foi elaborada a partir de um caso real, descrito num processo criminal do ano de 1891,

ocorrido em São José de Mipibu.[1] O processo relatava o conflito entre dois homens pobres livres, que disputavam a posse de um terreno referido como "terra comum". O mais velho procurava legitimar seu direito à terra com base num costume antigo, que remontava à época colonial, quando se condicionava o reconhecimento da propriedade da terra à capacidade do requerente ocupá-la e torná-la produtiva, princípio cuja validade é reconhecida pelas testemunhas arroladas no processo. O outro homem, mais jovem, reivindicava a posse do terreno alegando ter efetuado a sua compra, considerando ser esta a única forma legal de assegurar a propriedade da terra. O inquérito tratava da briga ocorrida entre eles, de modo que o julgamento não se propunha a determinar quem seria o proprietário da terra. No entanto, na medida em que o homem mais velho acabou vencendo o processo judicial, amparado pelas testemunhas as quais asseguraram que ele tinha razão para usar a violência em defesa do seu direito, podemos considerar que a justiça pendeu em favor da ideia de direito pautado pelo costume.

b) É importante estimular os(as) alunos(as) a perceberem as diferentes concepções de direito de propriedade em disputa na charge. De um lado, há um sujeito que legitima sua posse com base na ocupação "mansa e pacífica" do lugar por longo tempo, esforçando-se por torná-la produtiva; do outro, há um sujeito utilizando um recibo de compra para reivindicar o direito à posse da terra. A lei, todavia, dispõe de maneira diferente sobre a situação, visto que o terreno era considerado de uso comum da comunidade. Aqui, a discussão dos conteúdos referentes à Lei de Terras de 1850 e à Lei Eusébio de Queirós é necessária para contextualizar as ideias e as ações dos sujeitos envolvidos no conflito retratado na charge.

c) A seguir, o(a) professor(a) poderá propor aos(às) alunos(as) a elaboração de painéis temáticos sobre a disputa pela terra no Brasil atual. Para tanto, poderá dividir a turma em grupos, incumbindo cada um de pesquisar sobre diferentes segmentos da sociedade envolvidos nesse processo, tais como: os empresários do agronegócio, as comunidades indígenas, os quilombolas e o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). Os(as) alunos(as) devem ser orientados(as) a pesquisar os interesses desses grupos, colocando-os numa perspectiva histórica, mostrando as permanências e as mudanças nas suas estratégias de ação, no que se refere ao encaminhamento de demandas e às formas de organização. Também é importante perceberem de

1 Doc. C12V23, 1891, processo crime referente à acusação de ofensas físicas cometidas por Manoel Victor contra Manoel Brito. Por meio desse código é possível localizar os documentos históricos originais no site do Repositório do Laboratório de Imagens da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Disponível em: http://repositoriolabim.cchla.ufrn.br/. Acesso em: 10 jul. 2019.

que forma a lei – especialmente em razão dos dispositivos criados pela Constituição de 1988 – se configura como espaço de disputa, em que se enfrentam diferentes perspectivas sobre as noções de direito e de justiça.

d) Para orientar essas pesquisas, é interessante que o(a) professor(a) sugira *sites* e/ou trabalhos nos quais os(as) alunos(as) encontrem informações confiáveis. Eles podem utilizar imagens, textos, gráficos, tabelas e qualquer material que julguem pertinente. O material deve ser trazido à sala, na aula seguinte, para a confecção dos painéis.

2. Segundo momento: propõe-se que o(a) professor(a) comece a aula revisando brevemente o que foi trabalhado na anterior. Em seguida, a turma deve se reunir em grupos, para discutir sobre os materiais e as informações que recolheram na pesquisa. É o momento de se iniciar a elaboração dos painéis.
3. Terceiro momento: após finalizarem os painéis, é interessante que os(as) alunos(as) exponham os resultados de sua pesquisa na sala, no corredor ou no pátio da escola, e que tenham um público com o qual possam compartilhar o que foi aprendido, podendo ser a própria turma ou outras turmas da escola.

Avaliação

Nesta sequência didática é possível avaliar aspectos como o empenho na busca de informações e material e a participação na elaboração e na apresentação dos painéis. Todo o processo desenvolvido será parte da avaliação, de modo que o(a) professor(a) possa debruçar-se sobre a precisão das informações coletadas/selecionadas pelos grupos para a construção dos painéis.

Anexo 1 – Charge sobre a lei, os costumes e o direito de propriedade

Ilustração: Um Antonio

LEI DE TERRAS, DE 18 DE SETEMBRO DE 1850

Art. 1º Ficam proibidas as aquisições de terras devolutas por outro título que não seja o de compra.

Art. 2º Os que se apossarem de terras devolutas ou de alheias, e nelas derribarem matos ou lhes puserem fogo, serão obrigados a despejo, com perda de benfeitorias [...]

Art. 5º Serão legitimadas as posses mansas e pacíficas, adquiridas por ocupação primária, ou havidas do primeiro ocupante, que se acharem cultivadas, ou com princípio de cultura, e morada, habitual do respectivo posseiro, ou de quem o represente, guardadas as regras seguintes: [...] § 4º Os campos de uso comum dos moradores de uma ou mais freguesias, municípios ou comarcas serão conservados em toda a extensão de suas divisas, e continuarão a prestar o mesmo uso, conforme a prática atual, enquanto por Lei não se dispuser o contrário.

Anexo 2 – Quadro de análise da ficha

Entendendo a charge e a lei
Quais são os sujeitos representados na charge? O que a caracterização dos personagens nos informa sobre a condição social desses sujeitos?
O que está em disputa?
De acordo com suas falas, quais argumentos cada sujeito utiliza para defender seus interesses?
É possível esclarecer quais concepções de direito de propriedade fundamentam os argumentos deles? Se sim, quais são?
De acordo com a Lei de Terras (1850), você saberia dizer quem estava com a razão?

Anexo 3 – Sugestão de *sites* de pesquisa para o(a) professor(a)

Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST)

Página oficial do MST, que apresenta um pequeno histórico das disputas de terra no Brasil, informa como o movimento se organiza, sua trajetória desde a fundação, os símbolos que utiliza, e divulga notícias sobre ações do MST. Disponível em: http://www.mst.org.br/nossa-historia/. Acesso em: 10 jul. 2019.

O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST): emancipação dos sujeitos e transformação social – Simone Silva Pereira e Ana Terra Reis

Artigo publicado em revista acadêmica, que discute o projeto do MST para os problemas no campo, assim como a natureza de suas ações combativas, visando transformações políticas e sociais. Disponível em: http://www.periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/rppublica/article/view/9864. Acesso em: 10 jul. 2019.

Os conflitos pela terra no Brasil – Maria Teresa Manfredo/ComCiência/Labjor/DICYT

Texto de divulgação científica que aborda os seguintes temas: a concentração latifundiária, a complexificação e o aumento das demandas sociais por acesso à terra, desde a organização das Ligas Camponesas, e os resultados dos relatórios elaborados pela Comissão Pastoral da Terra. Disponível em: http://www.dicyt.com/noticia/os-conflitos-pela-terra-no-brasil. Acesso em: 10 jul. 2019.

Comissão Pastoral da Terra (CPT)

Site da Comissão Pastoral da Terra, que publica notícias sobre conflito no campo. Disponível em: https://www.cptnacional.org.br/. Acesso em: 10 jul. 2019.

Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incra)

Página oficial do Incra, com notícias sobre as ações do órgão, inclusive no que se refere aos povos indígenas e aos quilombolas. Disponível em: http://www.incra.gov.br/. Acesso em: 10 jul. 2019.

2 A vida cotidiana dos sujeitos escravizados

Jussier Dantas
Maria Victoria Lopes Fonte Boa Bulhões

Descrição da proposta

Este material apresenta um desafio para os(as) alunos(as): descobrir a identidade social de um sujeito misterioso. Para isso, precisam explorar as informações trazidas pelo material, como mapas do século XIX, ilustrações e descrição das experiências vividas por esse sujeito num único dia. Com o auxílio do(a) professor(a), os(as) estudantes construirão conhecimentos a partir da análise e da interpretação do material e dos dados reunidos durante as aulas, com a finalidade de produzir um texto narrativo, no qual os(as) estudantes revelem suas hipóteses e mobilizem conhecimentos históricos para justificá-las. Por fim, ao revelar a identidade do sujeito misterioso, espera-se que os(as) estudantes revisem os conhecimentos construídos anteriormente, de modo a considerar a multiplicidade de experiências vivenciadas pela população escravizada.

Público-alvo: a atividade pode ser adaptada para turmas de Ensino Fundamental II, Ensino Médio e EJA.

Tempo estimado: 4 h/a.

Objetivos

- Formular hipóteses sobre a vida cotidiana de diferentes grupos sociais que viviam no Brasil oitocentista – tais como sujeitos escravizados, trabalhadores pobres, senhores de terra, setores médios etc. – com argumentos fundamentados em informações sobre a sociedade e os mundos do trabalho.
- Estimular os(as) estudantes a construírem conhecimento histórico de forma autônoma, orientando a busca de informações no livro didático.
- Avaliar o conhecimento histórico construído pelos(as) estudantes por meio da produção de narrativas históricas, que podem ser expressas em diferentes gêneros textuais.
- Adensar os conhecimentos construídos autonomamente pelos(as) estudantes sobre o sistema escravista, evidenciando a multiplicidade de experiências dos negros(as) escravizados(as) no Brasil oitocentista.

Conteúdos

Esta sequência didática foi elaborada a partir de informações coletadas num processo criminal, em que constavam vários depoimentos, reconstituindo o dia de um sujeito cuja condição – trabalhador negro escravizado – não é revelada nos recursos didáticos propostos (mapas e ilustrações).[1] Por meio disso, pretende-se promover algumas reflexões sobre a organização e o funcionamento do sistema escravista no Brasil. A proposta é levantar conhecimentos prévios que permitam desconstruir algumas ideias convencionalmente aceitas sobre a escravidão, que tendem a projetar a vida de todos os escravizados confinada entre a lavoura e a senzala, sob a vigilância ininterrupta dos feitores. Essa perspectiva não dá conta da multiplicidade das experiências vivenciadas por aqueles, que poderiam trabalhar na lavoura, no comércio, no serviço doméstico, na construção civil, ganhando por serviços prestados (chamados "negros ao ganho"), podendo viver nas senzalas, em lotes de terra concedidos pelos senhores, em casas de cômodos alugadas etc. Essa variedade de situações implicava, necessariamente, diversas formas de negociação entre senhores e escravizados, inclusive no que se refere à concessão de algumas liberdades para os cativos, tema que poderá ser discutido por intermédio dos recursos sugeridos.

1 Doc. C07V01, 1872, processo crime referente à acusação de ofensas físicas cometidas por Liandro, escravo de Inácio José Ribeiro, contra os soldados José Dario Gomes de Souza e Luiz Francisco da Silva. Repositório do Laboratório de Imagens da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Disponível em: http://repositoriolabim.cchla.ufrn.br/. Acesso em: 10 jul. 2019.

Estratégias

1. A primeira atividade desenvolvida será de pesquisa em sala de aula. O(A) professor(a) deve solicitar que os(as) alunos(as) busquem no livro didático informações acerca da sociedade brasileira do século XIX, a fim de tornar possível a contextualização do período, considerando especialmente os aspectos econômicos e os sociais. Os(As) estudantes procurarão informações sobre os diferentes grupos sociais que integravam o Brasil Imperial, tais como: trabalhadores pobres, escravizados, senhores de terra, trabalhadores qualificados, mulheres, setores médios etc. Os(As) estudantes devem anotar o resultado dessa pesquisa em seus cadernos.

2. Após a pesquisa, o(a) professor(a) deverá apresentar os mapas e as ilustrações (Anexo 1), informando que as imagens ilustram os caminhos percorridos num único dia por um sujeito real, que viveu em São José de Mipibu no século XIX. O desafio é descobrir a qual grupo social esse sujeito pertencia. Essa apresentação deve ser direcionada de modo que os(as) alunos(as) não apenas identifiquem os elementos da cena mas também possam relacioná-los com a pesquisa feita anteriormente. Para nortear esse trabalho, deve-se utilizar o quadro e as recomendações de análise das cenas (Anexos 2 e 3).

3. O professor deve orientar os(as) estudantes a tentar resolver o desafio utilizando as informações coletadas na pesquisa inicial, estimulando-os a debater coletivamente sobre as possíveis soluções para o desafio. Nessa etapa, o trabalho de mediação do professor deve assegurar que o debate promova o desenvolvimento de uma argumentação clara, coerente e historicamente contextualizada. Assim, os(as) alunos(as), com auxílio do(a) professor(a), deverão levantar hipóteses acerca dos possíveis sujeitos sociais que poderiam estar inseridos no contexto da história apresentada nos mapas e nas ilustrações.

4. Tendo como base as etapas realizadas anteriormente, os(as) alunos(as) produzirão uma narrativa relacionando os cenários e o conteúdo da pesquisa, a fim de definir quem era o sujeito cujo percurso foi representado naquelas cenas. Sugere-se que os(as) estudantes elaborem previamente um breve roteiro da história a ser narrada. Para a produção dessa narrativa, devem-se sugerir diversos gêneros textuais, de modo que a produção dos alunos possa ser a mais variada possível. No Anexo 4, há algumas sugestões de gêneros que podem ser trabalhados: conto, crônica, canção, tirinha, cordel, meme etc. Essas sugestões são acompanhadas de considerações sucintas, as quais devem ser tomadas apenas como ponto de partida, que precisa ser complementado. Essa etapa da atividade poderá ser desenvolvida em colaboração com o(a) professor(a) de Língua Portuguesa, que pode previamente apresentar os diferentes gêneros textuais à turma. É importante que os(as) estudantes tenham liberdade para escolher o gênero

com o qual se sinta mais confortável para trabalhar.

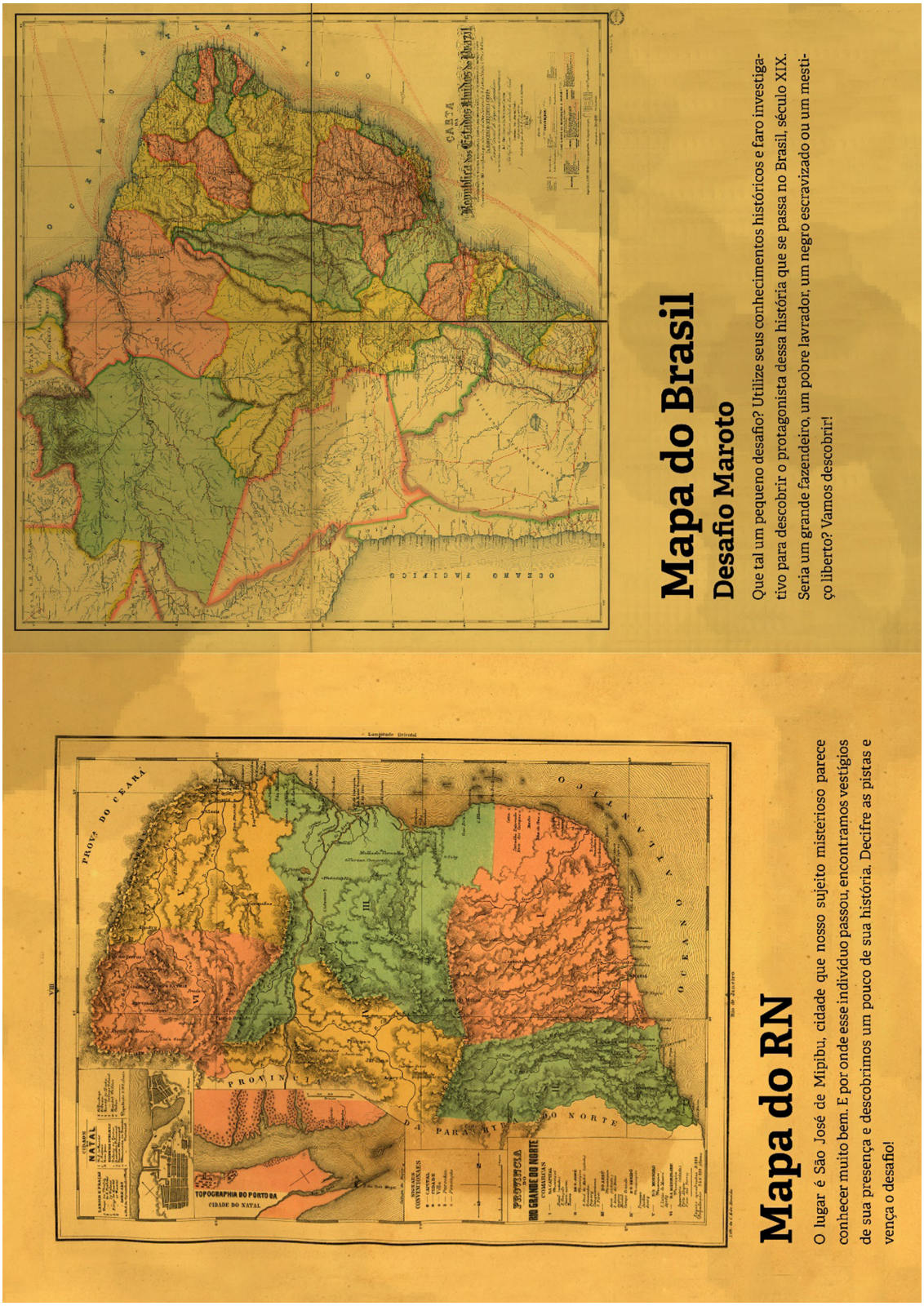
5. Após a produção das narrativas, é chegado o momento de o(a) professor(a) revelar a identidade do sujeito. Em sua exposição, é importante mobilizar informações acessadas por meio do livro didático (no texto principal, nos textos complementares, nos gráficos, nas tabelas e imagens etc.) para evidenciar a multiplicidade das experiências vivenciadas pelos sujeitos escravizados.
6. Após a revelação, sugere-se que os(as) estudantes formem pequenos grupos (2-4 integrantes) e troquem as produções narrativas entre si, de maneira a avaliarem coletivamente os erros e os acertos de suas hipóteses e de seus argumentos.

Avaliação

A avaliação será de forma contínua, contemplando desde a pesquisa e a participação dos alunos durante a apresentação do mapa, até a elaboração e a apresentação da narrativa produzida por eles.[2] Essas duas últimas etapas comporão a maior parte da nota, mas não poderão ser realizadas sem as etapas anteriores.

2 De acordo com a Lei nº 9.394/1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, Art. 24, a verificação do rendimento escolar observará, entre seus critérios, a "avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais".

Anexo 1 – Mapa para o Desafio do Maroto



Designer Gráfico: Jussier Dantas
Fonte dos mapas: Biblioteca *online* do Congresso Americano

Desafio Maroto

QUAL INDIVÍDUO, NO PRESENTE CONTEXTO, PODERIA ESTAR IMPLICADO EM TODAS AS SITUAÇÕES AQUI APRESENTADAS?

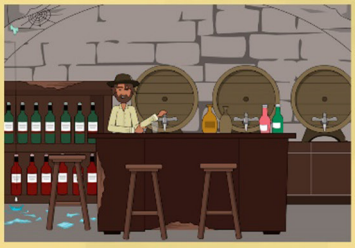
Primeira Pista: Passou o dia no Engenho Olho d'Água, onde trabalha.

Segunda Pista: Às seis horas da noite veio para esta cidade ouvir a missa. Mas, no lugar disso, ocupou o tempo divertindo-se com outros parceiros.

Terceira Pista: Às oito horas da noite dirigiu-se para a ladeira de Mipibu, a fim de dar um recado a Antônio Balão, em nome de Bonifácio.
No entanto depois arrependeu-se, por considerar seu parceiro um sujeito mal-agradecido.

Quarta Pista: Chegando defronte à casa de Anna Joaquina do Amor Divino, resolveu ficar de cócoras para descansar. Passaram os soldados José Dário Gomes de Sousa e Luís Francisco da Silva, e perguntaram-lhe o que fazia ali. Ele respondeu que o motivo não dizia respeito a ninguém, e os soldados deram-lhe voz de prisão.

Quinta Pista: Conduzido pelos soldados, encontrou Antônio Manoel do Nascimento Júnior na frente da cadeia, a quem pediu que intercedesse junto a eles em favor de sua soltura. Posto em liberdade, foi para o Beco da Quitanda.



Sexta Pista: Chegando à casa de negócios de José Gregório da Penha, pediu-lhe um copo de aguardente e ficou se queixando do soldado José Dário, a quem acusou de agressão, como também de ter-lhe furtado dez tostões e um maço de cigarros.

Anexo 2 – Quadro de análise para o Desafio Maroto

Quadro de análise para o Desafio Maroto
Sujeitos envolvidos e sua condição social:
Descrição dos cenários e objetos presentes nas cenas:
Quanto tempo transcorreu entre o primeiro e o último evento presente no desafio?
Breve resumo das cenas:
Outras observações:

Anexo 3 – Orientações para análise das cenas do Desafio Maroto

CENA 1 – Na primeira cena, destacam-se o cenário rural e os elementos que indicam tratar-se de um homem numa situação de trabalho. Podemos questionar acerca do ambiente retratado na cena: Quais sujeitos podem estar inseridos nesse espaço segundo suas pesquisas? Que atividades são desenvolvidas nesse ambiente? Os objetos apresentados estão relacionados de modo a indicar quem seria o personagem central da história?

CENA 2 – Na segunda cena, devemos atentar para a possibilidade de deslocamento do meio rural para o urbano e, mais uma vez, sobre quem são os sujeitos que ocupam esses espaços. Quais as principais diferenças e semelhanças que podem conectar a cena anterior com esta? Quais sujeitos da sociedade em questão poderiam estar inseridos no ambiente da cena anterior e também nesta? Quais atividades poderiam acontecer no ambiente retratado?

CENA 3 – Na terceira cena, apresenta-se um espaço comum da cidade de São José de Mipibu. Desse modo, é recomendável que sejam apresentadas algumas dicas que possam auxiliar os alunos em suas reflexões acerca do personagem central da história. Levando-se em consideração as cenas apresentadas até o momento, é possível imaginarmos acontecimentos que possam ocorrer nos ambientes apresentados? Quais sujeitos poderiam estar inseridos nesses fatos? De acordo com o contexto que estamos tratando, quais sujeitos estariam nesta história?

CENA 4 – Nesta cena, apresenta-se um ambiente mais privado. Qual o papel da personagem em questão na sociedade apresentada? Quais sujeitos poderiam fazer parte do convívio comum da personagem e frequentar sua casa? Qual a relação desta cena com as anteriores?

CENA 5 – Nesta cena há um ambiente de caráter mais específico, uma delegacia, de modo que temos algum conhecimento prévio dos acontecimentos que podem ocorrer nesse ambiente. Qual a relação deste ambiente com os anteriores? De que maneira, os fatos anteriores podem ter se desenvolvido para chegar até a delegacia? Há sujeitos retratados na descrição da cena? Quem poderia estar relacionado a esse(s) sujeito(s) apresentados na cena e aqueles descritos?

CENA 6 – Nesta última cena, está retratado um ambiente público, porém, ainda assim com um caráter mais específico: um bar/venda. Podemos inferir os acontecimentos comuns a esse ambiente, além de termos o auxílio de algumas informações apresentadas na descrição da cena. Que tipo de sujeito a descrição da cena nos apresenta? Que sujeitos sociais frequentariam o ambiente em questão e que atividades realizariam neste lugar?

Anexo 4 – Sugestão de gêneros textuais para produção das narrativas dos alunos

Cordel: é um gênero literário feito em versos. Apresenta linguagem e temas populares. Sua forma mais habitual de apresentação são os *folhetos*, pequenos livros, tradicionalmente com capas de xilogravura, que ficam pendurados em barbantes ou cordas, e daí surge seu nome. Em relação à linguagem e ao conteúdo, o cordel tem como principais características: linguagem coloquial (informal); uso de humor, ironia e sarcasmo; temas diversos: religiosos, profanos, políticos, folclore brasileiro, episódios históricos, realidade social etc.; presença de rimas, métrica e oralidade.

Adaptado de: DIANA, Daniela. *Literatura de Cordel*. Disponível em: https://www.todamateria.com.br/literatura-de-cordel/. Acesso em: 20 maio 2018.

Tirinha: é uma sequência de quadrinhos que geralmente faz uma crítica aos valores sociais. Esse texto humorístico é publicado com regularidade. Trata-se de um ramo do gênero das histórias em quadrinhos (HQs), porém bem mais curtas. As tirinhas podem estar contidas em jornais, revistas e em *sites* da Internet.

Adaptado de: SILVA, Débora. *Charge, cartum, tirinha e caricatura*: entenda as diferenças. Disponível em: https://www.estudokids.com.br/charge-cartum-tirinha-e-caricatura-entenda-as-diferencas/. Acesso em: 28 maio 2018.

Meme: é um termo criado pelo escritor Richard Dawkins, em seu livro *The Selfish Gene* (*O Gene Egoísta*, lançado em 1976), cujo significado é um composto de informações que podem se multiplicar entre os cérebros ou em determinados locais como livros. A síntese de seu livro é sobre o meme, considerado uma evolução cultural, capaz de se propagar. O meme pode ser considerado uma ideia, um conceito, sons ou qualquer outra informação que possa ser transmitida rapidamente. Apenas a título de curiosidade, o estudo desse conceito é chamado de *memética*.

Em referência ao campo da informática, a expressão *memes de Internet* é utilizada para caracterizar uma ideia ou conceito, que se difunde através da *web* rapidamente. O meme pode ser uma frase, *link*, vídeo, *site*, imagem entre outros, os quais se espalham por intermédio de *emails*, blogues, *sites* de notícia, redes sociais e demais fontes de informação.

Adaptado de: ADAMI, Anna. *Memes*. Disponível em: https://www.infoescola.com/comunicacao/memes/. Acesso em: 20 jun. 2018.

Canção: a canção é uma peça pequena que tem o canto (voz) como principal meio de execução, podendo ter ou não acompanhamento de instrumento musical. Para que a canção seja executada, é necessária a composição de uma melodia e de uma letra. Essa letra pode ser originada de texto poético que já exista anteriormente ou pode ser um texto criado especificamente para acompanhar determinada melodia. Por

ser um gênero híbrido, com texto e música, quando a canção é levada para sala de aula, proporciona experiências de aprendizagem diferenciadas. Além das reflexões sobre os significados dos textos, trabalhar com canção exige que o indivíduo ouvinte exercite sua percepção auditiva e sensibilidade musical, para que possa perceber os efeitos acústicos e sonoros produzidos pela canção. Esse exercício permite que se compreenda e perceba as duas materialidades da canção em sua plenitude, o texto e a música. Portanto, o gênero canção, explorado como recurso didático em sala de aula, favorece o desenvolvimento da produção de textos, a apreciação musical (letra e melodia) e desperta emoções, tornando os educandos mais sensíveis à reflexão sobre problemas cotidianos.

Adaptado de: MANZONI, Ahiranie; ROSA, Daniela. Gênero Canção: múltiplos olhares. *In*: CONGRESSO NORTE-NORDESTE DE PESQUISA E INOVAÇÃO, 5, Maceió, 2010. *Anais* [...]. Maceió: MEC, SETEC, CONNEPI, 2010. Disponível em: http://connepi.ifal.edu.br/ocs/index.php/connepi/CONNEPI2010/paper/viewFile/322/230. Acesso em: 26 abr. 2021.

3 Notícias sobre a insubordinação de sujeitos escravizados

Dickson Melo de Morais
Gustavo Ítalo Freire Martins

Descrição da proposta

O recurso didático trazido por esta proposta é um jornal fictício, que traz notícias reais sobre fuga de escravizados, baseadas em informações coletadas em documentos e em livros de História. Trata-se de uma proposta na qual o professor poderá realizar, junto com os(as) alunos(as), exercícios de problematização, leitura e interpretação de textos.

Público-alvo: a atividade pode ser adaptada para turmas de Ensino Fundamental II, Ensino Médio e EJA.

Tempo estimado: 2 h/a.

Objetivos

- Exercitar a leitura crítica e a interpretação de textos noticiosos, identificando as formas de representação dos sujeitos escravizados.
- Perceber a existência de diferentes noções de justiça numa mesma temporalidade, confrontando as ideias que fundamentam o direito legalmente instituído e as ideias que fundamentam as ações de resistência dos sujeitos escravizados.

Conteúdos

O jornal fictício *O Brado do Povo* (Anexo 1) apresenta casos reais de fuga de escravizados, e a notícia principal se reporta a um caso ocorrido em São José de Mipibu.[1] Essas fugas são reconhecidas pela historiografia como uma das formas mais comuns de manifestação da revolta escrava, contra as quais havia uma legislação rigorosa, como se verifica na documentação citada no jornal. Há divergências, no entanto, sobre as motivações da resistência escrava, pois, enquanto alguns historiadores acreditam que a fuga era uma ação natural, buscada por todos os escravizados, outros consideram que os escravizados só confrontavam a autoridade de seus senhores quando submetidos a tratamentos que considerassem injustos. Na opinião destes, nem toda violência era considerada injusta, na medida em que, nessa sociedade, o castigo físico é reconhecido como uma forma legítima de punição, a ser aplicada pelos pais aos filhos, pelos mestres aos aprendizes e pelos senhores aos escravizados, como se verifica no outro documento citado no recurso didático. A controvérsia, portanto, é sobre a perspectiva de que haveria um cativeiro considerado justo, em que as tensões e os conflitos entre senhores e escravizados seriam resolvidos de forma negociada. A partir do jornal, propõe-se problematizar as formas de dominação e resistência, como também as perspectivas de negociação, no sistema escravista, e discutir as noções de violência e de justiça numa perspectiva histórica, mostrando que mudam com o tempo. Pretende-se, ainda, aproximar essa discussão de conteúdos relacionados ao mundo do trabalho no Brasil contemporâneo, a fim de que se discuta a persistência das práticas de exploração que submetem os indivíduos às condições análogas à escravidão, identificadas como injustas por grupos de defesa dos direitos dos trabalhadores e dos direitos humanos.

1 Doc. C08V08, 1874, processo crime referente à acusação de ofensas físicas cometidas por Joaquim e Jacintho, escravizados do padre João Paulino Pinto de Aguiar, que fugiram após agredir o administrador Agnelo de Paula Barbosa. Repositório do Laboratório de Imagens da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Disponível em: http://repositoriolabim.cchla.ufrn.br/. Acesso em:10 jul. 2019.

Estratégias

1. Leitura conjunta da notícia principal do jornal com a turma (Anexo 1).
2. Interpretação do texto por meio de respostas às seguintes perguntas:
   a) Quem? – identificação dos personagens de que a notícia trata;
   b) Quando? – identificação do ano em que ocorreu o fato;
   c) Onde? – identificação do local em que ocorre o fato narrado;
   d) Como? – reconhecimento das circunstâncias do acontecimento, percebendo a construção da narrativa jornalística;
   e) Por quê? – neste último ponto, espera-se que os(as) alunos(as) formulem hipóteses sobre a ação dos sujeitos envolvidos no conflito narrado, atentando para os lugares sociais ocupados pelos personagens.

3. O(A) professor(a) pode solicitar o registro escrito das respostas elaboradas pelos(as) alunos(as) ao longo do debate e da análise do jornal.

4. O(A) professor(a) orientará os(as) estudantes, no sentido de que percebam que essas perguntas são imprescindíveis na análise de qualquer texto noticioso, posto que contextualizam o fato.

5. Espera-se que os(as) alunos(as) formulem diversas hipóteses para o ocorrido e que o(a) professor(a) as discuta em sala, analisando as interpretações enunciadas.

6. A seguir, o(a) professor(a) pode ler com a turma os anúncios expostos no jornal, propondo o mesmo exercício realizado com a notícia principal. Aqui, é importante que o(a) professor(a) auxilie os(as) alunos(as) na percepção de detalhes expressos nos anúncios dos escravizados fugitivos, tais como as marcas de violência e suas motivações.

7. Após essa atividade, o(a) professor(a) deve perguntar aos(às) alunos(as) se a leitura e a análise dos anúncios e da transcrição permitiram uma nova interpretação sobre o fato da notícia principal, reelaborando a resposta à pergunta "Por quê?". Nesse ponto, o(a) professor(a) deve ressaltar a existência de diferentes noções de justiça entre os escravizados e seus senhores e como os sujeitos operam a partir dessas noções. Sobre esse aspecto, os artigos da legislação apresentados na segunda página do jornal também podem ajudar na compreensão do papel que essa sociedade atribui à violência, como forma legítima de punição e de disciplinamento, especialmente contra os escravizados.

8. Como tarefa para casa, o(a) professor(a) também pode solicitar a elaboração de um texto dissertativo-argumentativo, utilizando o registro escrito das respostas elaboradas pelos(as) alunos(as) ao longo do debate e da análise do jornal como ponto de partida. No Anexo 2, apresentamos uma notícia recente sobre justiça do trabalho, que pode ser utilizada pelo(a) professor(a) num exercício comparativo. Nesse caso, o(a) professor(a) pode solicitar à turma que responda à seguinte questão: é possível estabelecer alguma relação entre o conteúdo da notícia e o que você aprendeu na aula de hoje sobre o sistema escravista, a resistência escrava e as noções de justiça do século XIX? Qual a relação entre os acontecimentos do passado e a situação dos trabalhadores no Brasil atual? A sugestão é que os(as) alunos(as) sejam induzidos(as) a refletir sobre as estratégias de coerção físicas e psicológicas utilizadas por senhores escravagistas (no passado) e donos de empresas (no presente) para exigir de seus subordinados o alcance de determinadas metas de produção. A expectativa é que, a partir dessa reflexão, os(as) alunos(as) possam construir uma noção crítica sobre justiça e ética nas relações de trabalho.

9. Como forma de dar continuidade às atividades propostas, outra sugestão é que, a partir dessa sequência de atividades, o(a) professor(a) possa incentivar a turma a manter o exercício de interpretação

de notícias. Assim, a cada semana ou quinzena, um grupo seria incumbido de pesquisar um mesmo fato em diferentes veículos de informação. O resultado desse trabalho deve ser apresentado para a turma, a fim de promover a análise comparativa e a discussão coletiva sobre os interesses e as circunstâncias concretas que fundamentam essas diferentes perspectivas.

Avaliação

Sugere-se que o(a) professor(a) realize avaliação continuada, considerando a participação ativa dos(as) estudantes nas atividades de interpretação, análise e debate propostas. São atividades que desenvolvem habilidades diversas e complementares e, propostas de forma articulada, proporcionam a criação e situações de aprendizagem mais dinâmicas. Observe-se que, entre as estratégias sugeridas, há atividades de leitura e escrita, interpretação de texto, elaboração de hipótese, aprendizagem de conteúdos substantivos no campo da História (escravização de africanos e afrodescendentes no Brasil), análise de fontes diversas (artigos de jornal e legislação), debate sobre o conceito de justiça numa perspectiva histórica e desenvolvimento de texto dissertativo-argumentativo. Escolher quais atividades serão consideradas no processo de avaliação fica a critério do(a) professor(a) de acordo com os objetivos a serem alcançados.

Anexo 1 – Jornal *O Brado do Povo*

O Brado do Povo

VOL. XXI SÃO JOSÉ DE MIPIBU, 20 DE JULHO DE 1874 Nº 139

Escravos Insubordinados

Vejam, leitores, o que aconteceu nesta nossa cidade de São José de Mipibu e até onde chega a ousadia dos pretos: consta que o cidadão Agnello de Paula Barbosa, conhecido de todos e administrador do engenho Canadá, estava no dito engenho no dia 16 do corrente mês de julho deste ano a realizar sua função quando percebeu que dois pretos de nomes Jacinto e Joaquim, como que não fazendo conta das ordens dadas pelo dito Agnello, trabalhavam vagarosamente na abertura de buracos.

O cidadão Agnello, fazendo uso da autoridade que lhe é própria porquanto é administrador do dito engenho, viu-se na rigorosa necessidade de disciplinar os vagarosos escravos dando-lhes algumas relhadas, primeiro no preto Joaquim e depois em seu companheiro Jacinto. Diz o cidadão Agnello que, após o ocorrido, o dito preto Joaquim investiu contra ele dando-lhe uma foiçada e que também comandou o escravo Jacinto a fazer o mesmo, atentando assim contra a vida do infeliz Agnello, que teve de implorar pela vida para não perecer diante de tão selvagem insubmissão. Consta ainda que só saiu vivo o infeliz Agnello por ter conseguido que os escravos o levassem à casa do Doutor Paulino, localizada nas redondezas, mas que apenas logrou sucesso no dito feito por ter dito aos escravos que, se lhe poupassem a vida, diria a todos que havia caído do cavalo.

O caso acima narrado, caros leitores, é exemplo de como são insubmissos e ousados os pretos!!! O infeliz cidadão Agnello goza de plenos direitos, enquanto administrador do engenho, de disciplinar os pretos cativos. Diz o art. 14 do Código Criminal do Império do Brasil que o crime de agressão é justificável quando consistir no castigo moderado, que os pais derem a seus filhos, os senhores a seus escravos, e os mestres a seus discípulos. Sem o justo castigo, como obrigar os pretos ao trabalho? E como manter a ordem sem cumprir os rigores da lei?

Tal foi a natureza selvagem dos pretos que os mesmos fugiram logo após o ocorrido, não tendo sido encontrados até o presente momento!

Anúncios

Ainda **FUGIDO**, desde o dia 18 de outubro, o escravo crioulo de nome Fortunato, de 20 e poucos anos de idade, com falta de dentes da frente e picado de bexigas que teve há poucos anos; costuma às vezes andar calçado intitulando-se forro, e dizendo chamar-se Fortunato Lopes da Silva. Sabe cozinhar, trabalhar de encanador, e entende de roça, onde é natural. Quem o prender, entregar à prisão, e avisar na corte ao seu senhor Eduardo Laemmert, Rua da Quitanda nº 77, receberá de gratificação.

FUGIU no corrente ano uma mulata de nome Maria Isabel, idade de 40 anos pouco mais ou menos, conduzindo consigo uma

cabrinha, com 6 meses pouco mais ou menos, ainda pagã. Os sinais da mulata são os seguintes: nas costas abaixo do talho da camisa tem um pequeno sinal de relho. Sobre um dos peitos tem dois sinais: um redondo, de fogo, outro comprido sendo este de relho. Receberá gratificação quem dessa escrava der notícia. Tratar na redação desse jornal.

FUGIU um escravo de nome Braulio, baiano, de vinte anos. Trabalha no ofício de carpinteiro. O negro foi detido pela polícia por ter atacado seu senhor João Inácio Coelho da Silva numa tentativa de fuga, sob a alegação de ser este mesmo seu senhor ser muito mal e preferir ele Braulio outro senhor. O negro costuma esconder-se com o nome de Braz e traz feridas nos calcanhares. Quem o encontrar e levar na polícia, receberá generosa recompensa.

O Brado do Povo

VOL. XXI SÃO JOSÉ DE MIPIBU, 20 DE JULHO DE 1874 Nº 139

Atos do Governo

CÓDIGO CRIMINAL DO IMPÉRIO DO BRASIL (1830)

TÍTULO I
Dos Crimes

CAPÍTULO II
Dos Crimes Justificáveis

Art. 14. Será o crime justificável, e não terá lugar a punição dele:

Art. 6º Quando o mal consistir no castigo moderado, que os pais derem a seus filhos, os senhores a seus escravos, e os mestres a seus discípulos; ou desse castigo resultar, uma vez que a qualidade dele, não seja contraria às Leis em vigor.

TÍTULO II
Das Penas

CAPÍTULO I

Da Qualidade Das Penas, E Da Maneira Como Se Hão De Impor, E Cumprir

Art. 60. Se o réu for escravo, e incorrer em pena, que não seja a capital, ou de galés, será condenado na de açoites, e depois de os sofrer, será entregue a seu senhor, que se obrigará a trazê-lo com um ferro, pelo tempo, e maneira que o Juiz designar

O número de açoutes será fixado na sentença; e o escravo não poderá levar por dia mais de cinquenta.

TÍTULO IV
Dos Crimes Contra A Segurança Interna Do Império, E Pública Tranquilidade

CAPÍTULO IV
Insurreição

Art. 113. Julgar-se-á cometido este crime, retinindo-se vinte ou mais escravos para haverem a liberdade por meio da força.

Penas - aos cabeças - de morte no grau máximo; de galés perpetuas no médio; e por quinze anos no mínimo; - aos mais - açoites.

Art. 114. Se os cabeças da insurreição forem pessoas livres, incorrerão nas mesmas penas impostas, no artigo antecedente, aos cabeças, quando são escravos.

Art. 115. Ajudar, excitar, ou aconselhar escravos a insurgir-se, fornecendo-lhes armas, munições, ou outros meios para o mesmo fim.

Penas - de prisão com trabalho por vinte anos no grau máximo; por doze no médio; e por oito no mínimo.

LEI Nº 4 DE 10 DE JUNHO DE 1835

Determina as penas com que devem ser punidos os escravos, que matarem, ferirem ou cometerem outra qualquer ofensa física contra seus senhores, etc; e estabelece regras para o processo.

A Regência Permanente em Nome do Imperador o Senhor D. Pedro Segundo Faz saber a todos os súbditos do Império que a Assembleia Geral Legislativa Decretou, e Ella Sancionou a Lei seguinte:

Art. 1º Serão punidos com a pena de morte os escravos ou escravas, que matarem por qualquer maneira que seja, propinarem veneno, ferirem gravemente ou fizerem outra qualquer grave ofensa física a seu senhor, a sua mulher, a descendentes ou ascendentes, que em sua companhia morarem, a administrador, feitor e as suas mulheres, que com eles viverem.

Se o ferimento, ou ofensa física forem leves, a pena será de açoites à proporção das circunstâncias mais ou menos agravantes.

Art. 2º Acontecendo algum dos delitos mencionados no art. 1º, o de insurreição, e qualquer outro cometido por pessoas escravas, em que caiba a pena de morte, haverá reunião extraordinária do Juri do Termo (caso não esteja em exercício) convocada pelo Juiz de Direito, a quem tais acontecimentos serão imediatamente comunicados.

Art. 3º Os Juízes de Paz terão jurisdição cumulativa em todo o Município para processarem tais delitos até a pronúncia com as diligências legais posteriores, e prisão dos delinquentes, e concluído que seja o processo, o enviarão ao Juiz de Direito para este apresentá-lo no Juri, logo que esteja reunido e seguir-se os mais termos.

Art. 4º Em tais delitos a imposição da pena de morte será vencida por dois terços do número de votos; e para as outras pela maioria; e a sentença, se for condenatória, se executará sem recurso algum.

Art. 5º Ficam revogadas todas as Leis, Decretos e mais disposições em contrário.

Manda portanto a todas as autoridades a quem o conhecimento e execução da referida lei pertencer, que a cumpram e façam-cumprir tão inteiramente como nela se contém. O Secretário de Estado dos Negócios da Justiça a faça imprimir, publicar e correr.

Dada no Palácio do Rio de Janeiro aos dez dias do mês de junho de mil oitocentos e trinta e cinco, decimo quarto da Independência e do Império.

Anexo 2 – Notícia sobre justiça do trabalho

"A Ambev foi condenada a pagar R$ 100 mil a um ex-vendedor da empresa em Porto Alegre por humilhação e maus-tratos, informou o Tribunal Superior do Trabalho (TST). [...] O homem foi funcionário da Ambev entre março de 2003 e julho de 2007. No processo, testemunhas afirmam que os gerentes puniam quem não alcançasse as metas de vendas, obrigando a pagar prendas, como usar fraldão, fazer flexões e passar por um corredor polonês – fileira de pessoas desferindo golpes.". Disponível em: http://g1.globo.com/rs/rio-grande-do-sul/noticia/2012/02/ambev-e-condenada-indenizar-ex-empregado-em-r-100-mil-diz-tst.html. Acesso em: 10 jul. 2019.

4 Insulto racial no tempo da escravidão

Amanda Kelly Acioli Silva
Jussier Dantas

Descrição da proposta

A partir do testemunho de pessoas envolvidas em dois conflitos no séc. XIX, que culminaram em agressão, produzimos histórias em quadrinhos que focam num elemento comum a eles: o uso de linguagem racial como forma de ofender as pessoas. Por linguagem racial, compreendemos a utilização de termos que remetem às identidades étnico-raciais. A proposta é que os(as) alunos(as), com o auxílio do(a) professor(a), analisem e interpretem as histórias em quadrinhos e sejam estimulados(as) a refletir criticamente sobre a prática da injúria racial no cotidiano escolar.

Público-alvo: a atividade pode ser adaptada para turmas de Ensino Fundamental II, Ensino Médio e EJA.

Tempo estimado: 3 h/a.

Objetivos

- Trabalhar conteúdos históricos por meio da análise das histórias em quadrinhos e das fontes históricas que subsidiaram a sua criação.
- Reconhecer elementos que caracterizam gêneros multimodais, que congregam linguagem verbal e não verbal (fontes históricas e histórias em quadrinhos).
- Formular hipóteses sobre a motivação dos conflitos representados nos recursos didáticos (fontes históricas e histórias em quadrinhos), tendo como base informações reunidas por meio da análise e da interpretação desses recursos, organizando-as para a produção de um texto narrativo.
- Desenvolver valores e sensibilidades que promovam reflexão crítica acerca do sofrimento causado por formas de desqualificação da população negra, com atenção especial ao uso de apelidos depreciativos e piadas de mau gosto travestidas de "brincadeiras".

Conteúdos

Articulando o estudo do passado à reflexão sobre questões do tempo presente, com atenção à cultura juvenil, a proposta é utilizar histórias em quadrinhos que narram conflitos ocorridos no século XIX, para evidenciar as raízes históricas do racismo, assim como a permanência no nosso cotidiano de práticas discriminatórias, baseadas em preconceito racial. A análise das histórias em quadrinhos permite discutir quais estereótipos negativos tendem a ser associados às pessoas negras, em que medida esse preconceito pode ser explicado pela experiência histórica da escravidão no Brasil, e as circunstâncias em que a referência à origem étnico-racial das pessoas pode se tornar injuriosa. O debate acerca dessas questões raciais se dará por meio dos conhecimentos e das experiências dos(as) alunos(as), mediado pelo(a) professor(a), tendo como base a seção do livro didático que trata do período do Brasil Império, além dos documentos que compõem este material. Ainda sobre o conteúdo, acrescentamos que a injúria racial figura como uma das expressões mais comuns da discriminação racial no ambiente escolar, afetando profundamente as sensibilidades e a formação das identidades de crianças e jovens, o que justifica a importância conferida ao enfrentamento desse problema nas *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana* (BRASIL, 2013). Nesse sentido, reforçamos a importância do(a) professor(a) não tomar essa proposta como pronta e acabada, sendo indispensável que o(a) professor(a) avalie, a partir dos conhecimentos construídos por meio de suas práticas no chão da escola, como abordar esse tema de modo a evitar que, no lugar de problematizar criticamente o insulto racial, as atividades ensejem situações em que os(as) estudantes pretos(as) e pardos(as) sejam ofendidos(as).

Estratégias

1. A primeira atividade a ser desenvolvida será a análise das histórias em quadrinhos (Anexo 1), identificando os elementos verbais e não verbais desse gênero, possibilitando-lhes lê-lo da melhor forma e extrair dele o máximo de informações. Conjuntamente, professor(a) e alunos(as) deverão realizar uma análise das histórias em quadrinhos tendo como base o quadro de análise (Anexo 2). Durante essa atividade, alguns aspectos deverão ser observados, como as características dos sujeitos apresentados, suas falas, o ambiente e os objetos presentes nas cenas.

2. A seguir, o(a) professor(a) deverá apresentar alguns trechos transcritos do documento original do século XIX, utilizados para a produção da história em quadrinhos (Anexo 3). Realizará a leitura e a interpretação dessa fonte com a turma e apontará os elementos requisitados no quadro de análise para a fonte histórica (Anexo 4). O(A) professor(a) poderá desenhar os dois quadros de análise, lado a lado, na lousa e anotar as informações levantadas. Nas duas narrativas (seja na versão em quadrinhos, seja no documento transcrito), é importante os(as) alunos(as) perceberem que as únicas pessoas que têm sua identidade étnica mencionada são as pessoas afrodescendentes, e essas referências – negro(a), preto(a) – também sugerem que as pessoas mencionadas ocupam condição social subalterna.

3. A partir dessas análises, os(as) alunos(as) deverão produzir um texto (sugerimos do tipo dissertativo-argumentativo ou do tipo expositivo) relacionando as informações reunidas a partir das histórias em quadrinhos e das fontes históricas, tendo como tema o preconceito racial na História do Brasil. Para nortear a elaboração do texto, é importante que considerem as seguintes questões: Existe preconceito racial no Brasil? Esta forma de preconceito está representada nas histórias em quadrinhos e nas fontes históricas? Você já vivenciou ou ouviu relato sobre algum caso de preconceito racial? De que maneira a experiência da escravidão pode estar relacionada às práticas de preconceito racial vistas nos dias de hoje? As narrativas produzidas pelos(as) alunos(as) serão discutidas em sala, ao final da atividade.

4. Com o objetivo de ampliar a discussão acerca das narrativas produzidas pelos(as) alunos(as), será proposta à turma a montagem de um mural expositivo onde serão colocados todos os textos, permitindo assim uma reflexão sobre a questão do preconceito racial no Brasil junto aos demais membros da comunidade escolar.

Avaliação

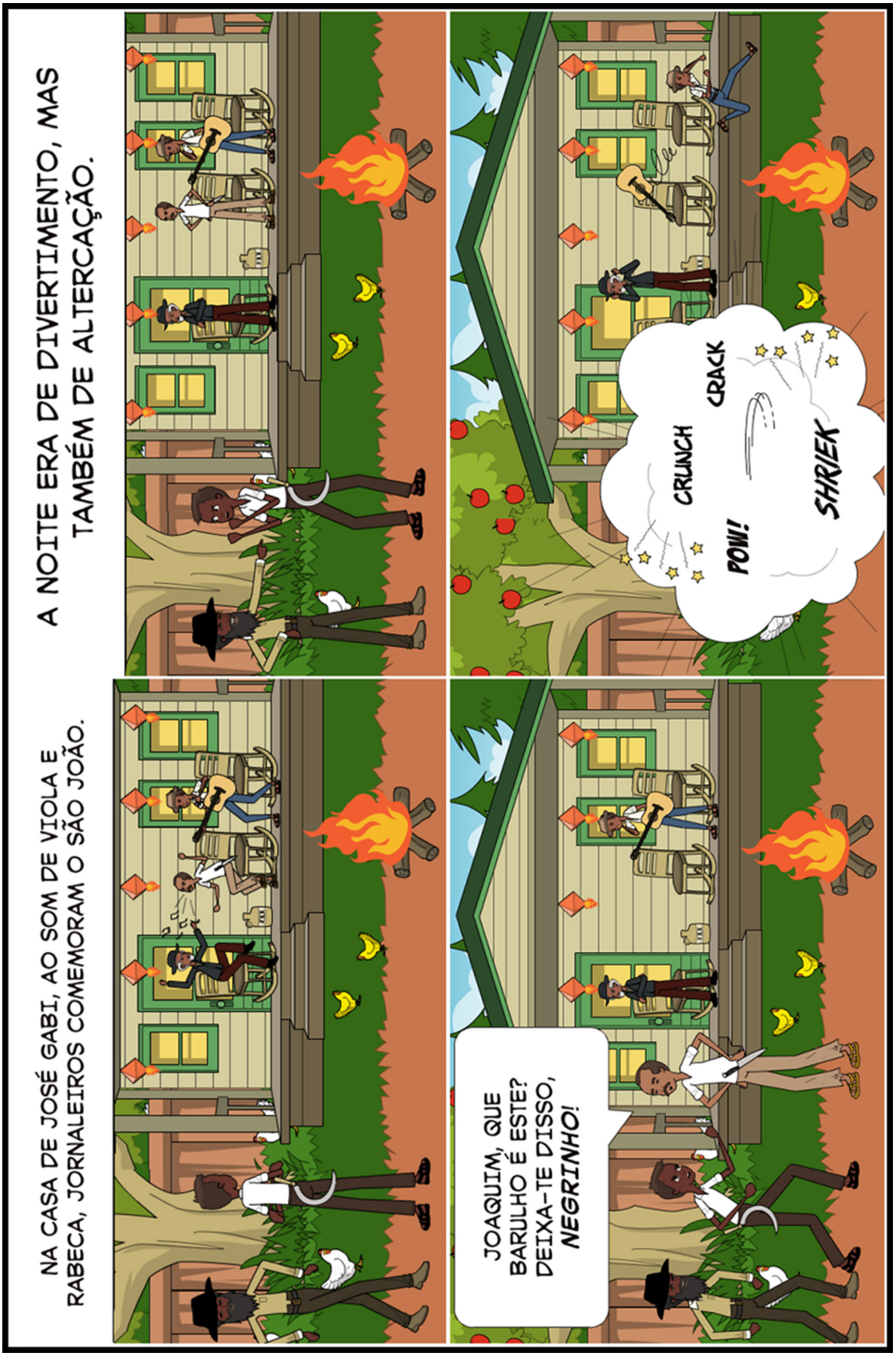
A avaliação se dará de forma contínua, contemplando a participação dos(as) alunos(as) na análise das histórias em quadrinhos e das fontes históricas, observando suas contribuições no preenchimento dos quadros de análise, assim como as discussões acerca das questões raciais na História do Brasil, a elaboração da narrativa e a montagem do mural onde serão expostos os materiais produzidos pelos alunos. Essas últimas etapas irão compor a maior parte da nota, mas não poderão ser realizadas sem a devida participação nas anteriores.

Anexo 1 – Histórias em quadrinhos sobre insulto racial

Desaforo da Preta Innocencia

Design Gráfico: Jussier Dantas
Texto: Jussier Dantas e Amanda Kelly Acioli Silva

Deixa-te disso, negrinho!



Anexo 2 – Quadro de análise das histórias em quadrinhos

Quadro de análise das histórias em quadrinhos
Descrição das personagens:
Descrição dos cenários e dos objetos presentes nas cenas:
Dados históricos (elementos da realidade apresentados):
História/Problema:
Elementos que chamam sua atenção:
Desfecho:

Anexo 3 – Trechos das fontes históricas

- Sobre a confusão na casa de José Gabi

Doc. C12V19, 1888, p. 17-18 (adaptado)[1]

Interrogado: Francisco Ferreira Feitosa, ofendido, 32 anos, casado, jornaleiro, não sabe ler nem escrever. Perguntado como deu o fato pelo qual saiu ele ferido, respondeu que, vindo para Bananeiras, passou no Mendes, e a convite de Manoel Velloso demorou-se um pouco em casa do José Gabi, onde estavam tocando viola e rabeca. Ele ficou ali observando. Com pouco tempo chegaram ali armados de foices Francisco Ricardo, Luís Severino, Pedro Preto e Joaquim Preto, e com poucos minutos começaram a altercar com um rapaz que se achava no terreiro da casa do José Gabi. Ele respondente, tendo amizade com Joaquim Preto, disse-lhe: "Joaquim, que barulho é este? Deixa-te disso, negrinho!!" Neste instante, Joaquim Preto vira-se para ele respondente e descarrega-lhe uma facada e após ele os três companheiros deste. A briga terminou com vários feridos.

- Sobre a confusão com a Preta Innocencia

Documento C07V02, 1872, p. 7 (adaptado)[2]

Auto de flagrante: Aos treze dias do mês de junho do ano de mil oitocentos e setenta e dois, nesta cidade de São José de Mipibu, em casa de residência do Doutor Juiz Municipal Luís Antônio Ferreira Souto Júnior, onde eu Escrivão abaixo assinado estive. Nesta casa estavam presentes os indiciados José Felipe e Antônia de tal, presos em flagrante pelo mesmo Juiz, pelo espancamento e ferimentos praticados na Preta Innocencia, escrava do Doutor Pedro Francelino Guimarães. O Juiz mandou ao carcereiro que os recolhesse à prisão pública, a fim de se lhes instaurar o competente processo; e para constar mandou o Juiz lavrar este auto que assignou com as testemunhas presentes abaixo assignadas. Eu Manoel Basílio de Moura Rolim, Escrivão o escrevi.

Luiz Antônio Ferreira Souto Junior

Miguel Soares Raposo da Câmara

Joaquim Teixeira Brandão

---

1 Doc. C12V19, 1888, processo referente ao crime de ofensas físicas cometidas por Francisco Ribeiro, Joaquim Moreno da Silva (Joaquim Preto), Luís Pereira Silva, e Pedro Gomes da Silva (Pedro Preto), contra Francisco Ferreira Feitosa. Disponível em: http://repositoriolabim.cchla.ufrn.br/. Acesso em: 10 jul. 2019.

2 Doc. C07V02, 1872, processo referente às ofensas físicas cometidas por Antonia de tal contra Innocencia, escrava do Dr. Pedro Francelino Guimarães. Repositório do Laboratório de Imagens da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Disponível em: http://repositoriolabim.cchla.ufrn.br/. Acesso em: 10 jul. 2019.

Anexo 4 – Quadro de análise das fontes históricas

Quadro de análise das fontes históricas
Sujeitos envolvidos e sua condição social:
Locais onde se dão os acontecimentos:
Em qual período da História os acontecimentos parecem ter ocorrido:
Diálogos e falas dos sujeitos:
Breve resumo do documento:
Sujeitos que têm sua cor/etnia referenciada no documento e em que circunstâncias:
Outras observações:

5 Três mundos em conflito: os escravizados, os homens pobres livres e a classe senhorial

Francisca Rafaela Mirlys da Silva
Ísis de Freitas Campos

Descrição da proposta

Trata-se de uma sequência voltada para o Ensino Fundamental, na qual serão discutidos os papéis de diferentes grupos sociais envolvidos num conflito ocorrido em São José de Mipibu, no século XIX[1]: negros escravizados, homens pobres livres e membros da oligarquia local. Esse conflito está descrito no *Cordel dos desiguais*, recurso didático proposto para as atividades (Anexo 1), e o trabalho com base nesse material resultará na produção de um teatro de bonecos pelos(as) alunos(as), evidenciando as relações de poder entre os sujeitos históricos envolvidos na situação. Essa sequência pode ser desenvolvida em parceria com os professores de Língua Portuguesa e de Artes, vindo o resultado a ser apresentado, de preferência, para toda a comunidade escolar.

Público-alvo: a atividade pode ser adaptada para turmas de Ensino Fundamental II, Ensino Médio e EJA.

Tempo estimado: 3 h/a para o trabalho com o cordel e o tempo que o(a) professor(a) considerar necessário para a realização do teatro de bonecos.

---

1 Doc. C08V11, 1874, processo crime referente à acusação de ofensas físicas cometidas por Joaquim Ferreira da Silva contra Gervásio e Agostinho, escravizados do Dr. Francisco de Sousa Ribeiro Dantas. Repositório do Laboratório de Imagens da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Disponível em: http://repositoriolabim.cchla.ufrn.br/. Acesso em: 10 jul. 2019.

Objetivos

- Selecionar, organizar, relacionar, interpretar dados e informações sobre os seguintes grupos sociais: classe senhorial, trabalhadores livres e trabalhadores escravizados, mobilizando esses conhecimentos de modo a melhor compreender as relações sociais no Brasil Império.
- Construir de forma autônoma e crítica os conceitos históricos de trabalho e luta de classes por meio da análise de situações de conflito entre diferentes grupos sociais no Brasil do século XIX.
- Mobilizar as informações levantadas e os conhecimentos construídos para defender ponto de vista sobre situações de desigualdade e exclusão na sociedade escravista, elaborando explicação fundamentada.

Conteúdos

Para a realização dessa sequência didática serão mobilizados conhecimentos sobre a sociedade brasileira no século XIX, dando enfoque às relações de poder e aos conflitos entre negros escravizados, homens pobres livres e proprietários de terra. A proposta da história em cordel é explicitar o domínio das oligarquias que exerciam seu poder de forma arbitrária, inclusive recorrendo à violência. O conflito narrado procura mostrar que, para concretizar suas estratégias de poder, as elites exploram os sujeitos sob sua influência e seu domínio, tais como escravizados, empregados, agregados etc. E estes, de forma aparentemente contraditória, podiam se tornar agentes da violência e atuar no sentido de reforçar o poder das elites apesar de estarem numa condição subalterna. Trata-se, portanto, de um material didático que explora a complexidade das relações de poder e como elas se expressam em conflitos envolvendo sujeitos de diferentes grupos sociais.

Estratégias

- A primeira atividade a ser realizada será a leitura do cordel (Anexo 1). No processo de leitura e de interpretação do texto, o(a) professor(a) deve atentar para os seguintes aspectos: o pobre livre é frequentemente visto como criminoso; o escravizado é entendido como propriedade; a classe senhorial, proprietária de terras e escravizados, é percebida como grupo mais fortalecido por ser detentora de diversos recursos. A ajuda do(a) professor(a) de Língua Portuguesa pode ser requisitada, nessa etapa, para explicar as características do gênero cordel. No Anexo 2, são apresentadas algumas informações básicas sobre cordel, que podem ser tomadas como ponto de partida e complementadas se necessário.
- No segundo momento, propõe-se o estudo dos elementos que compõem o *Cordel dos Desiguais*, atividade que

pode ser conduzida a partir do quadro de análise (Anexo 3).

- A partir do quadro de análise (Anexo 3), os(as) alunos(as) irão debater a estrutura do texto (situação inicial, complicação, clímax, desfecho) e os elementos da narrativa (personagem, narrador, espaço, tempo e enredo). Nesse momento, o(a) professor(a) deve começar a chamar a atenção para as características das personagens, ressaltando o seu lugar social. Pode-se construir um quadro da seguinte forma:

	Classe senhorial	**Trabalhadores Pobres Livres**	**Trabalhadores Escravizados**
Características			

- O quadro começará a ser preenchido em sala, por meio da análise do cordel, e será concluído a partir de pesquisa que os(as) alunos(as) realizarão sobre os grupos que compunham a sociedade imperial: classe senhorial (proprietários de terras e escravizados), trabalhadores pobres livres e trabalhadores escravizados. Na medida em que se trata de um tema amplo, é importante que a pesquisa dos(as) alunos(as) seja direcionada para *sites* confiáveis, a fim de não serem expostos(as) a materiais impróprios para suas idades ou inadequados ao processo de construção do conhecimento escolar.
- É importante discutir com os(as) alunos(as) que, apesar do lugar social desses grupos parecer pouco propenso a mudanças – posto que os trabalhadores pobres e escravizados sempre aparecem numa posição subalterna –, há geralmente margem de negociação e de manobra nas relações de poder. O caso apresentado na história em cordel reforça os estereótipos; entretanto, é interessante que o(a) professor(a) explore experiências históricas que fujam às generalizações feitas sobre esse período.

Observação: para compreensão da organização do sistema escravista, como também das diferentes formas de protesto e de revolta, sugerimos para o(a) professor(a) consultar o texto e o vídeo indicados a seguir:

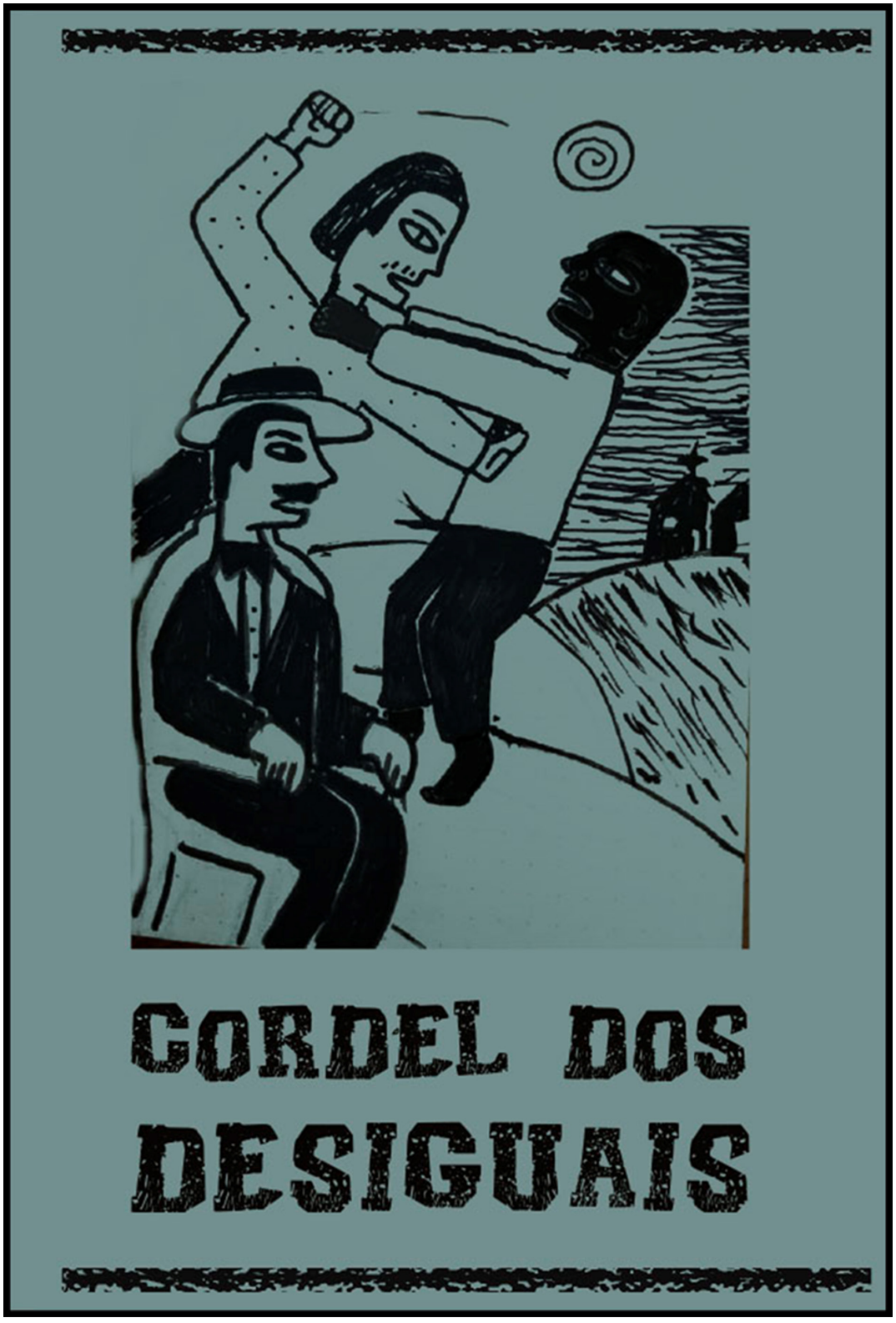
1. Texto produzido por Antonio Luigi Negro e Flávio dos Santos Gomes, que trata de greves de trabalhadores livres e escravizados no século XIX. Disponível em: http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0009-67252013000200023. Acesso em: 10 jul. 2019.
2. Entrevista com o historiador Flávio Gomes, pesquisador e professor da UFRJ, produzida pelo Canal Futura, abordando, por exemplo, o tráfico de escravizados e a formação de quilombos vista como forma de protesto contra a escravidão. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=Zh0nLQ9cOUA. Acesso em: 10 jul. 2019.

- Caso o(a) professor(a) tenha interesse em dar continuidade à sequência didática, propomos a realização de um teatro de bonecos. No Anexo 2 são apresentadas algumas informações básicas sobre cordel, que podem ser tomadas como ponto de partida e complementadas se necessário.
- A organização do teatro de bonecos deve ser iniciada com uma discussão sobre as particularidades do teatro de bonecos na sala de aula. Em seguida, A turma será dividida em cinco equipes: a primeira construirá os bonecos; a segunda, o cenário; a terceira, de *marketing* e *design,* será responsável pela produção de cartazes para a divulgação da apresentação; a quarta interpretará o cordel; e a quinta mediará uma roda de conversa com a plateia ao final da apresentação. Caso o(a) professor(a) prefira desenvolver toda atividade em sala de aula, orienta-se que as três primeiras equipes utilizem os períodos da aula para a pesquisa e confecção de seus produtos, a quarta faça o ensaio da apresentação (decorando o cordel), e a última estude o resumo do processo e os papéis sociais mais a fundo, visando se preparar para a discussão.
- Finalizado o trabalho de todas as equipes, o teatro de bonecos será apresentado para toda a comunidade escolar. Os alunos que não estiverem apresentando estarão no apoio técnico. Ao fim da apresentação, sugere-se a realização de um debate com toda turma e a plateia, tendo como ponto de partida a seguinte questão: comparando situações de desigualdade e exclusão no passado e no presente, quais seriam as permanências e rupturas? É sempre bom ressaltar que essa atividade pode fazer parte de um projeto maior da escola, discutindo temas como cidadania e combate ao racismo, por exemplo.

Avaliação

A avaliação se dará de forma contínua, atribuindo-se pontuação para cada etapa do processo e para o trabalho final: a apresentação do teatro de bonecos. Ao longo do processo, é importante informar os(as) estudantes sobre os critérios de avaliação, explicitando o objetivo das situações de aprendizagem propostas. Para tanto, sugerimos que o(a) professor(a) considere não apenas os objetivos propostos para esta sequência didática, mas também a perspectiva de desenvolver valores como solidariedade, pluralidade e justiça social por meio de atividades coletivas e colaborativas.

Anexo 1 – Cordel dos Desiguais



Autor(a): Francisca Rafaela Mirlys da Silva e Ísis de Freitas Campos
Ilustração: Matheus Nogueira

Cordel dos Desiguais

Peço às musas que me iluminem
Sobre o caso que vou contar.
Foi logo ali, São José de Mipibu
Em mim você nem precisa acreditar.
Basta ver no acervo do Labim,
Processos criminais da época que vou falar.

Digitalizados pela UFRN,
Os documentos têm muito a oferecer.
Só que as marcas do tempo e as letras miúdas
Deixam difícil de entender.
É um trabalho de paleografia,
A pessoa se aperreia, mas consegue ler.

Dito isso, vamos começar
contando essa história
que pode até te fazer lembrar
de injustiçados mundo afora.
É bom saber que muito problema de hoje
Vem de longe, tem longa trajetória.

Era mil oitocentos e setenta e quatro
Muito vale rememorar
Em um lugar rural,
Com pessoas pobres a trabalhar
E ricos mantendo a influência,
Uma confusão fez gente se lascar.

Aconteceu de um cabra solteiro,
Jovem moço agricultor,
Joaquim Ferreira da Silva,
De Nísia Floresta morador,
Se meter numa briga
Que nem valente lutador.

Mas vejam só,
Sorte é coisa que pobre não tem.
Os homens ricos mandam demais
E o pobre sem um vintém,
Às vezes tendo que provar pra polícia
Que trabalha e é gente de bem.

Joaquim, homem pobre,
Como todo desvalido,
Conta com pouca sorte
E acabou um dia caído,
Depois de briga com outros miseráveis,
Terminando na polícia pra ser punido.

Indo de Papary para Várzea,
Encontrou-se com Manoel Lula e João.
Ninguém sabe o motivo,
Mas começou a confusão...
E os três homens pobres brigavam,
Resultando em grande aglomeração.

Briga é coisa que junta gente.
Fez-se roda em torno da dissolução.
Tinha gente querendo saber
Porque se dava aquela exaltação.
Uns sem entender nada,
mas prestando bastante atenção.

Não é de se estranhar
Que tenha dito um enxerido:
Briga é coisa de vagabundo!
Pobre tem que ser polido.
Mas esse povo não toma jeito,
Não consegue ser contido.

A briga se arrastou por tempo e espaço
E chegou onde não podia chegar:
Na frente da casa de um Ribeiro Dantas,
Poderosa família do lugar.
Pense numa gente endinheirada
Que muito facilmente consegue intimidar!

Uma gente que é dona de escravizados,
De engenhos, terras e até da Justiça.
Pelas bandas de São José do Mipibu
Pra muitos é areia movediça
Ter confusão com tal linhagem.
Mas tem hora que esse povo atiça.

Elite descendente de um português,
Cujo nome vou te contar:
Miguel Ribeiro Dantas,
Nome que o neto veio a herdar.
Barão de Mipibu aos oitenta anos
Tornou-se o Dantas mais poderoso do lugar.

Pois o Doutor Francisco Ribeiro Dantas,
Não gostando de ver a briga logo em frente,
Ordenou aos escravizados Genário e Agostinho,
Em alto brado, de maneira contundente:
"Deem neste diabo!"
E do resultado já estava crente.

Mas o que fez esse Ribeiro Dantas
foi botar lenha na fogueira
Pois a confusão só aumentou.
Se embolaram os escravizados e Joaquim Ferreira
entre pancadaria e facadas.
Tumulto tão grande que foi lasqueira!

Condição de subalterno
É mesmo complicada.
Que dirá para o escravizado,
Metido nessa cilada.
Por caprichos de seu senhor,
Se meteu numa enrascada.

Ora vejam só!
Escravizado é gente que só faz sofrer.
O rico trata como coisa
E manda qualquer problema resolver.
E o pobre mandado
Terminou ferido sem ter a quem recorrer.

E assim aconteceu
Até um certo momento
Em que Ludovico, irmão de Joaquim,
Como diz o depoimento,
O levou para a delegacia
Sem o devido argumento.

Mas o réu não aceitou tal ocorrência
E, se achando injustiçado,
Fez o pedido de *Habeas Corpus*,
Alegando o cárcere ilegal complicado
E que seus atos foram legítima defesa.
Com isso teve o pedido acatado.

No entanto, meu povo, eu devo falar
Que injustiça temos nessa situação.
E há muito o que refletir,
Pois, o que vimos, segue um padrão:
O pobre indiciado, o escravizado esfaqueado
E o rico bem acomodado no casarão.

Anexo 2 – Informações complementares

A poesia cantada em versos de improviso é uma tradição herdada dos conquistadores europeus, disseminada no Brasil por poetas populares que cantavam rimas próprias, aprendidas com outras pessoas e versos anônimos. Entre finais do século XIX e início do século XX, essa forma poética marcada pela oralidade passou a ser registrada em folhetos impressos de baixo custo, que décadas mais adiante passou a ser chamada de literatura de cordel (MELO, 2019). Esses folhetos tratam de diversos temas, tais como histórias de humor e devoção, de amor e valentia, além de narrar situações do cotidiano (LACERDA; MENESES NETO, 2010). Em 2018, em resposta a um pedido encaminhado pela Academia Brasileira de Literatura de Cordel (ABLC), o Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Iphan) reconheceu a literatura de cordel como patrimônio cultural do Brasil, permitindo que essa forma de expressão artística fosse registrada no Livro das Formas de Expressão. Para conhecer um pouco mais dessa expressão cultural, seguem algumas sugestões:

- Visita ao site da Academia Brasileira de Literatura de Cordel, que traz informações sobre a história do cordel, breves biografias de conhecidos cordelistas, explica o sistema de métricas utilizados nos cordéis e disponibiliza cordéis digitalizados. Disponível em: http://www.ablc.com.br/. Acesso em: 10 jul. 2019.
- Visita à Biblioteca Central Zila Mamede da UFRN, que conta com um acervo de cordéis. Esse acervo pode ser apresentado para a turma. Um serviço oferecido pela biblioteca à comunidade é o agendamento de visita programada. A BCZM fica no Campus Universitário da UFRN, Av. Sen. Salgado Filho, 3000, Candelária, Natal/RN. Telefone: (84) 3342-2260. Horário de funcionamento: segunda à sexta, entre 7h30 e 22h; sábados entre 7h30 e 13h30.

O teatro de bonecos, uma prática aparentemente tão antiga quanto o teatro com atores, é uma expressão convencionalmente utilizada para se referir a diferentes técnicas. Isso porque os bonecos podem ser de variados tipos, tais como: "marionete (boneco movido a fios pelos dedos), fantoche ou títere (boneco que se veste na mão; de luva), boneco de sombras (figura chapada projetada através da luz, articulável ou não), boneco de vara (movido por varetas), marote (mistura de boneco de luva e vara)" (SILVEIRA, 1997, p. 136). As experiências educativas mais comuns com esse tipo de manifestação artística são apresentações de bonequeiros nas escolas, ou professores que utilizam os bonecos para construir narrativas e introduzir a abordagem de algum conteúdo. Sem desqualificar o uso do teatro de bonecos como recurso didático nesses formatos, a pedagoga Sonia Maria Silveira destacou a potencialidade das estratégias que oportunizam os(as) estudantes produzirem seus bonecos e dramatizarem situações por meio deles. De acordo com Silveira (1997, p. 137),

> o ato de construção e criação, tanto na arte como na educação, produz uma relação de proximidade e identidade entre aquilo que se faz e aquilo que conhecemos através de livros, de discursos, de filmes ou qualquer outra forma de registro dos conhecimentos produzidos pelo ser humano. Pois o próprio ato de fazer alguma coisa faz com que o sujeito lide com vários saberes, técnicas e percepções, na prática; ou seja, possibilita a interação (tão desejada e discursada) entre teoria e prática.

Para contribuir na realização do teatro de bonecos, seguem algumas sugestões, que podem ser adotadas de maneira isolada ou conjunta:

- Conhecer o teatro de bonecos por meio de vídeos disponíveis na Internet. Sugerimos o vídeo sobre a Oficina de Montagem de Espetáculo de Teatro de Bonecos e de Animação realizada no CEU Pêra, produzido pelo Grupo Girino Teatro. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=GH-4pcmRs50. Acesso em: 10 jul. 2019.
- Visita agendada ao Museu de Cultura Popular Djalma Maranhão, onde há bonecos e exposição de outras manifestações artísticas que podem ajudar na realização do trabalho proposto aos(às) alunos(as). O Museu está localizado no Largo Dom Bosco, Praça Augusto Severo, S/N, Ribeira, Natal/RN. Telefone: (84) 3232-8149.
- Realização de oficinas na escola. Para isso, pode-se chamar um bonequeiro local, a fim de conversar com os alunos e compartilhar algumas técnicas sobre a produção de bonecos.

Referências

LACERDA, Franciane Gama; MENEZES NETO, Geraldo Magella de. Ensino e Pesquisa em História: a literatura de cordel na sala de aula. *Revista outros tempos*, v. 7, n. 10, p. 217-236, dez. 2010. Acesso em: 10 jul. 2019.

MELO, Rosilene Alves de. Do rapa ao registro: a literatura de cordel como patrimônio cultural do Brasil. *Revista do Instituto de Estudos Brasileiros*, São Paulo, n. 72, p. 245-261, abr. 2019. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0020-38742019000100245&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 10 jul. 2019.

SILVEIRA, Sonia Maria. Teatro de bonecos na educação. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 15, n. 27, p. 135-145, jan./jun. 1997. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/10566/10102. Acesso em: 10 jul. 2019.

Anexo 3 – Quadro de análise do cordel

Quadro de análise
Personagens principais:
Personagens secundárias:
Características do narrador:
Tempo e lugar em que se passa a história narrada:
História/Enredo:
Elementos que você destacaria na história:
Clímax:
Desfecho:

6 Novas perspectivas sobre a família escravizada

Clara Maria da Silva
Gustavo Ítalo Freire Martins

Descrição da proposta

Por meio do jogo de cartas sobre uma família escravizada – metade das cartas composta por imagens de famílias e de casas de negros e metade por frases sobre o odo de vida das famílias escravizadas –, propõe-se que os estudantes problematizem as visões tradicionais sobre o tema, sobretudo no que se refere à suposta incapacidade de os negros criarem laços de parentesco. Além disso, com base nas discussões em sala de aula sobre a escravidão no Brasil oitocentista e, a partir do processo criminal referente ao caso de Galdino e Luís, os(as) alunos(as) poderão analisar as estratégias de resistência de uma família escravizada que viveu no século XIX em São José de Mipibu, cujas nuances fornecem um contraponto a essas visões estereotipadas.

Público-alvo: a atividade pode ser adaptada para turmas de Ensino Fundamental II, Ensino Médio e EJA.

Tempo estimado: 4 h/a.

Objetivos

- Confrontar descrições textuais e imagéticas de famílias escravizadas, produzidas no século XIX, de maneira a questionar o senso comum sobre a ausência do conceito de família entre a população escravizada.
- Problematizar ideias estereotipadas sobre as habitações e as relações estabelecidas entre escravizados negros, de modo a perceber esses estereótipos como resultado de uma construção discursiva produzida pela classe senhorial (proprietária de escravizados) e por viajantes estrangeiros.
- Perceber a importância dos laços familiares entre negros escravizados como forma de solidariedade e como parte das estratégias de resistência contra o cativeiro.

Conteúdos

Esta sequência leva em consideração o conteúdo tradicionalmente abordado na disciplina de História na Educação Básica, como política e sociedade no Brasil oitocentista, além de trabalhar com o conceito de família, assunto que tem sido muito debatido na atualidade, especialmente no que se refere aos seus diferentes arranjos. Ao estudar a formação de famílias escravizadas no Brasil, espera-se que os alunos sejam estimulados a questionar a ideia, defendida durante várias décadas, de que o desequilíbrio entre a população escravizada feminina e masculina levaria as mulheres escravizadas – de forma pretensamente natural e necessária – a aceitarem múltiplos parceiros, desconhecendo a paternidade dos seus filhos, o que resultaria em supostas "famílias desestruturadas". O problema seria agravado na medida em que se considerava também que essas mães não estabeleceriam qualquer laço de afeto com os filhos, por saberem que, sendo *propriedade* dos seus senhores, as crianças poderiam lhes ser tomadas a qualquer momento.

Estudos feitos nas últimas décadas têm se empenhado em derrubar essa tese, trazendo evidências consistentes da formação de famílias escravas, discutindo a importância desses laços na formação de redes de solidariedade. Tais famílias poderiam se organizar de forma nuclear ou extensa (multigeracional e com a inclusão de *parentes fictícios*, como padrinhos), vivendo em cômodos separados dentro das senzalas ou em pequenos lotes de terra, com autorização dos senhores. Ao discutir o conceito de família numa perspectiva histórica, reconhecendo e valorizando a diversidade dos arranjos organizados por grupos excluídos e discriminados, esta sequência tem o propósito de discutir assuntos que façam parte do cotidiano dos(as) estudantes e que viabilizem a construção de novos saberes a partir de seus conhecimentos prévios, valorizando a diversidade. A sequência didática também propõe a análise de um processo criminal envolvendo os irmãos Galdino e Luís, ocorrido em 1874, a partir do qual se pretende evidenciar a importância dos laços familiares para os escravizados.

Estratégias

1. Na primeira etapa, o(a) professor(a) dividirá a turma em grupos de modo que cada um tenha uma cópia do jogo (imagens e frases). Em seguida, apresentará o jogo de cartas sobre a família escravizada aos(às) alunos(as), que terão que relacionar cada uma das frases disponíveis com uma imagem. Durante esse processo, os(as) estudantes devem registrar o porquê de suas escolhas no caderno, para que suas reflexões sejam compartilhadas com a turma ao final do jogo.

OBSERVAÇÃO: É importante que o(a) professor(a), ao ler e auxiliar os grupos no estabelecimento de relações entre frases e imagens, contextualize os trechos escolhidos (que são relatos de viajantes estrangeiros que escreveram sobre os costumes e os hábitos cotidianos da população livre e da escravizada), bem como cada uma das imagens (também produzidas por estrangeiros). Espera-se que os(as) estudantes façam uma reflexão crítica sobre as visões estereotipadas presentes nos relatos e nas imagens, que serão problematizadas na próxima etapa da atividade.

2. A seguir, o(a) professor(a) deverá propor à turma uma análise mais minuciosa das imagens, procurando indícios que contribuam para a construção de outras ideias sobre a importância da família dentro da comunidade escravizada. Para proceder a essa análise das imagens, é interessante chamar a atenção para aspectos que talvez tenham passado despercebidos, como nos exemplos a seguir:

- *Jovens negras indo à igreja para serem batizadas* (litografia, 1834-1839), Jean-Baptiste Debret – na análise dessa imagem, seria interessante instigar os(as) alunos(as) a imaginarem quais ideias e sentimentos induziriam as mulheres negras escravizadas (condição que pode ser deduzida pelos pés descalços) a batizarem seus filhos; e em que medida essas ideias e sentimentos podem ser confrontados com a opinião de viajantes sobre as mães cativas serem indiferentes aos filhos, pela possibilidade de serem vendidos a qualquer momento.
- *Antes de sair para a roça* (fotografia, 1861), Jean Victor Frond – muito embora no senso comum a senzala seja associada a um grande pavilhão, onde homens e mulheres viveriam promiscuamente amontoados, essa fotografia traz uma senzala aos fundos, sendo claramente compartimentada. A imagem parece confirmar a informação, presente em outros registros históricos, de que na maioria das senzalas havia compartimentos separados para homens e mulheres solteiros, enquanto os(as) casados(as) teriam seus próprios cubículos no interior do pavilhão, compartilhando aquele espaço apenas com o(a) companheiro(a) e a prole.
- *Interior de uma casa do baixo povo* (aquarela, 1812), Joaquim Cândido Guillobel – a imagem sugere uma cena familiar, mostrando a interação entre pessoas de várias gerações (homem e mulher adultos, mulher mais velha, um

jovem no pilão e uma criança de colo), indicando relação de parentesco. A aquarela também pode ser explorada no sentido de evidenciar não apenas a escassez de recursos das pessoas pobres mas também a arquitetura de suas moradias, que se assemelhavam aos barracos rústicos em que viviam os escravizados. Comparando com outras imagens, seria interessante que a turma percebesse que a maior diferença entre essa cabana e as demais é a existência de uma janela.

- *Casamento de negros escravizados de uma casa rica* (litografia, 1834-1839), Jean-Baptiste Debret – é interessante que os(as) alunos(as) observem todos os detalhes do vestuário e dos ornamentos dos(das) negros(as) representados na imagem e o que revelam sobre o significado atribuído por eles(elas) *à instituição do casamento*, pois parecem trajar suas melhores roupas, possivelmente reservadas para ocasiões importantes.
- *Habitação de negros* (litografia a partir de desenho, 1835), Johann Moritz Rugendas – considerando o vestuário e os pés descalços dos negros retratados, supõe-se que os habitantes da cabana sejam escravizados. No Sudeste, não era incomum que os proprietários autorizassem os escravizados casados a construírem pequenas casas, onde viviam com suas famílias, como sugere a imagem, mostrando a convivência de pessoas de diferentes gerações, ocupando-se de pequenos afazeres.
- *Senzala de fazenda fluminense* (fotografia, 1858), Jean Victor Frond – a imagem mostra uma senzala em estilo pavilhão, rústica, com poucos compartimentos. É interessante instigar os(as) alunos(as) a levantarem hipóteses sobre a necessidade desses compartimentos, que poderiam ser usados para separar homens e mulheres solteiros dos casados e suas famílias.
- *Feitor punindo escravizados em uma propriedade rural* (litografia, 1834-1839), Jean-Baptiste Debret – embora a tendência seja fixar o olhar na ação do feitor, punindo o escravo, o(a) professor(a) deve chamar a atenção dos(das) estudantes para as pequenas cabanas que serviam de moradia para os(as) negros(as), no fundo da imagem. Sendo várias casinhas, a imagem sugere que eles(elas) viviam em unidades familiares.

3. Na etapa seguinte, o(a) professor(a) disponibilizará para a turma um texto elaborado a partir das informações descritas no processo criminal aberto em São José de Mipibu em 1874, no qual os escravizados Galdino e Luís figuram como réus. Trata-se de uma adaptação dos depoimentos dos envolvidos, preservando inclusive o vocabulário utilizado pelos depoentes. Por isso, é interessante que o(a) professor(a) estimule os(as) alunos(as) a consultarem o dicionário.
4. A proposta é que os(as) estudantes façam o exercício de leitura e de compreensão do texto, que pode ser orientado a partir das seguintes questões: Os réus do processo se chamam Galdino e Luís. Qual sua condição social, onde vivem e qual a idade deles? Galdino e Luís alegam que suas ações estão relacionadas com um

conflito anterior. Quem são as pessoas envolvidas nesse conflito anterior? Qual a relação de Galdino e Luís com os envolvidos nesse conflito anterior? Quais sentimentos parecem ter motivado Galdino e Luís a cometerem o crime de agressão?

Por meio das respostas a essas perguntas, espera-se que os(as) alunos(as) percebam que, de acordo com os relatos de Galdino e Luís, a intenção era se vingar do suposto agressor de Felipe, irmão deles, motivação que remete à ideia de que compete aos homens defenderem a integridade dos membros da família. Outro aspecto que chama a atenção no processo é a idade dos três irmãos, sugerindo que, onde viviam, era possível que os proprietários mantivessem seus escravizados por muito tempo, permitindo assim que famílias de escravizados permanecessem unidas, ainda que fosse no cativeiro.

5. Para encerrar a atividade, sugere-se que o(a) professor(a) retome as anotações da turma, realizadas durante o jogo de cartas, com o fim de verificar em que medida as informações coletadas a partir da fonte histórica – os depoimentos de Galdino e Luís – confirmam ou não as hipóteses até então levantadas sobre a existência de famílias de escravizados e sua importância para aqueles sujeitos históricos.

Avaliação

Nessa sequência didática, propõe-se a avaliação continuada, considerando a participação dos(as) estudantes no jogo de cartas e a análise do processo criminal. No jogo de cartas, é importante o(a) professor(a) observar como os(as) estudantes procedem na análise das fontes – textos e imagens –, como identificam informações contraditórias e problematizam os estereótipos racistas. Nas atividades relacionadas ao texto do processo criminal, o fundamental é verificar como os(as) estudantes constroem os argumentos que fundamentam as respostas para as questões propostas.

Anexo 1 – Trechos das fontes históricas

Doc. C08V01, 1874, p. 59 e seguintes (adaptado)[1]

De acordo com o ofício enviado pelo subdelegado do distrito de Vera Cruz – município de São José de Mipibu – em 2 de janeiro de 1874, Galdino e Luís, escravizados de Francisco Rodrigues do Nascimento, proprietário da fazenda Caboucla, espancaram a Francisco Gomes de Macedo. Ainda de acordo com o subdelegado, neste horroroso atentado, os escravizados Galdino e Luís agiram de combinação com o filho adotivo de seu senhor, chamado Francisco Rodrigues do Nascimento Junior. Todos os envolvidos no conflito foram chamados a prestar depoimento, a fim de esclarecer as circunstâncias do crime.

Em seu depoimento, Luís foi declarado escravo, caboclo, filho de Bonifácia, também escrava de Francisco Rodrigues do Nascimento, tendo 21 anos mais ou menos, solteiro, brasileiro, nascido na fazenda Caboucla. Luís afirmou que, junto com seu irmão Galdino, foi buscar capim para o cavalo de seu senhor. Mas antes de chegar ao roçado, apareceu Francisco Gomes de Macedo armado com um clavinote e disse que trazia aquela arma para eles. Então, ele e o irmão deram-lhe duas pancadas, tomaram-lhe o clavinote e quebraram-no.

Em seu depoimento, Galdino foi declarado escravo, filho de Bonifácia, também escrava de Francisco Rodrigues do Nascimento, 30 anos mais ou menos, solteiro, brasileiro, natural de Camaratuba da Paraíba do Norte, morador na fazenda Caboucla. Perguntado se agrediu Francisco Gomes de Macedo, o escravo Galdino firmou que praticara esse ato porque foi provocado, e por Macedo ter dado umas cacetadas no seu irmão Felipe.

Felipe, escravo de Francisco Rodrigues do Nascimento, irmão dos escravizados Luís e Galdino, confirmou em seu depoimento que foi buscar uns pedaços de pau a mando de Francisco Rodrigues do Nascimento Junior e, após discussão acalorada com Francisco Gomes Macedo, sofreu agressão por parte deste.

Perguntado sobre o ocorrido, em seu depoimento, Francisco Gomes Macedo, afirmou que achou nas capoeiras três aroeiras, que aparou e carregou para a casa do capitão Miguel Pereira. Dias depois, o escravo de nome Felipe chegou na casa do capitão Miguel Pereira afirmando que o filho de seu proprietário, Francisco Rodrigues do Nascimento Júnior, mandou que levasse para casa os três pedaços de aroeira, tendo início a altercação. Francisco Gomes Macedo afirmou que, pelo

1 Doc. C08V01, 1874, processo crime referente à acusação de tentativa de assassinato, tendo como réus Francisco Rodrigues do Nascimento Júnior e os escravizados de seu pai, Galdino e Luís. Repositório do Laboratório de Imagens da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Disponível em: http://repositoriolabim.cchla.ufrn.br/. Acesso em: 10 jul. 2019.

atrevimento daquele negro, chamou-o de ladrão e atirou-lhe uma pancada, que acredita ter causado pouca ofensa.

Francisco Rodrigues do Nascimento Junior, filho adotivo do proprietário dos escravizados acusados no processo, negou qualquer combinação com Luís e Galdino.

No final do processo, os escravizados Galdino e Luís foram condenados a pena de quatro anos e seis meses de prisão com trabalho e multa, que ficou comutada em 150 açoites a serem aplicados a cada um dos réus.

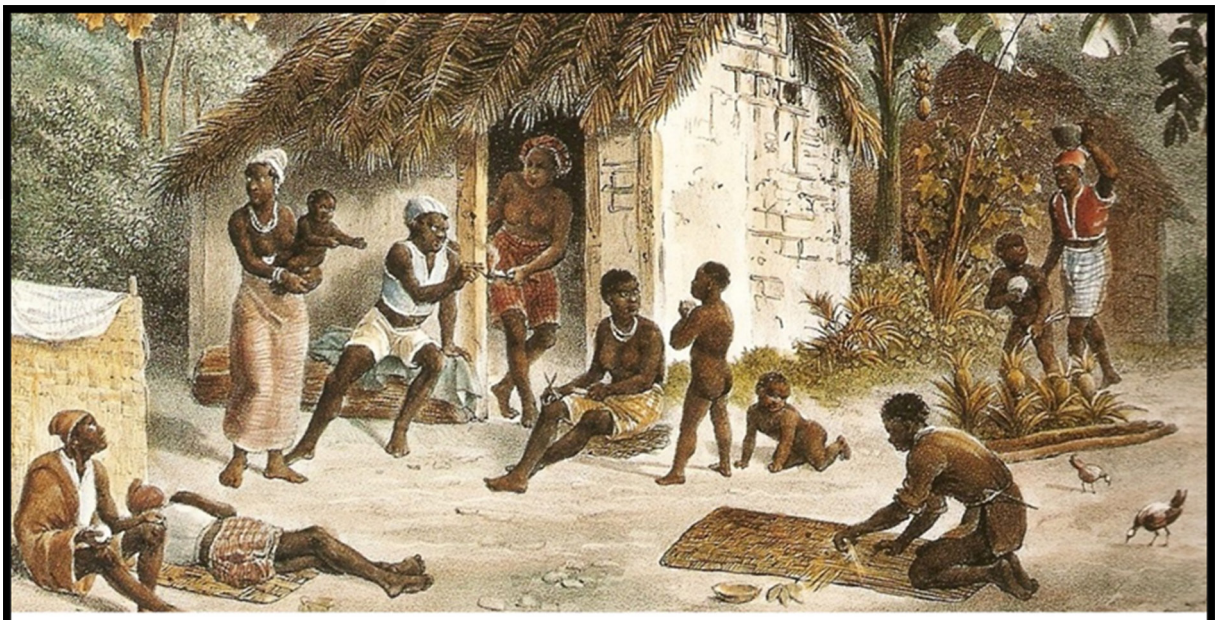
Anexo 2 – Jogo de cartas sobre a família escravizada

Jovens negras indo à igreja para serem batizadas (litografia, 1834 - 1839), Jean-Baptiste Debret

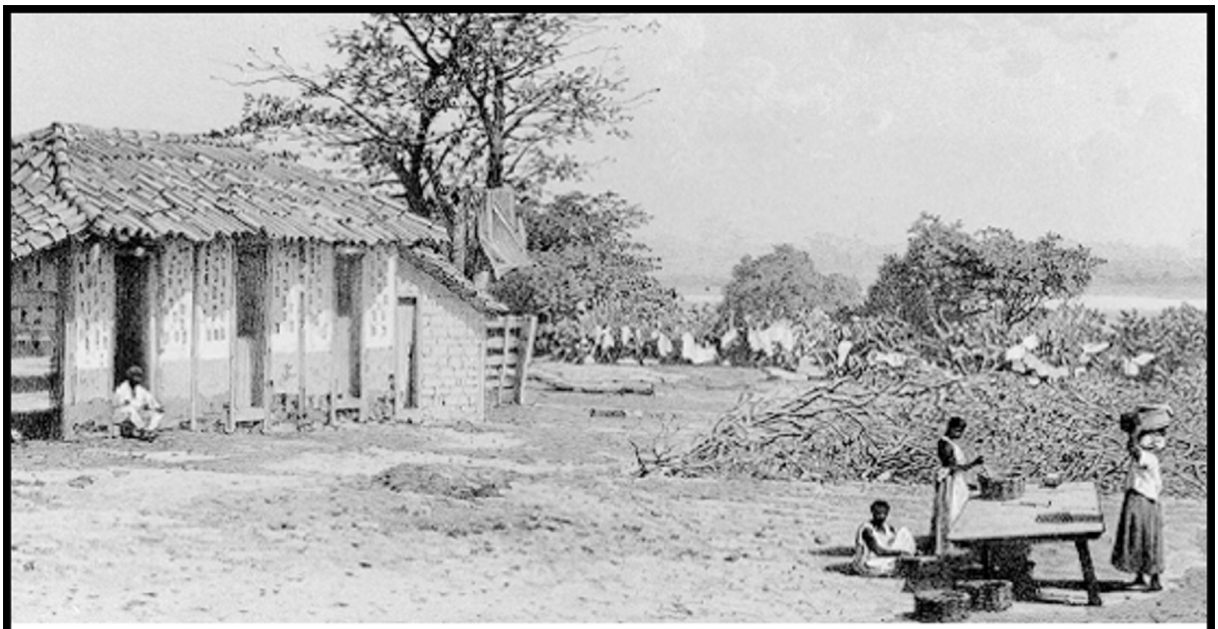
Antes de sair para a roça (fotografia , 1861), Jean Victor Frond

Interior de uma casa do baixo povo (aquarela, 1812), Joaquim Cândido Guillobel

Casamento de negros escravos de uma casa rica (litografia, 1834 - 1839), Jean-Baptiste Debret



Habitação de negros (litografia a partir de desenho, 1835), Johann Moritz Rugendas



Senzala de fazenda fluminense (fotografia, 1858), Jean Victor Frond

Feitor punindo escravos em uma propriedade rural (litografia, 1834-1839), Jean-Baptiste Debret

"Em geral, os colonos facilitam os casamentos entre escravos, pois sabem, por experiência, que é a melhor maneira de prendê-los à fazenda e a mais forte garantia de sua boa conduta. Entretanto, não se pode negar que haja inúmeras exceções a essa regra e que, muitas vezes, os senhores, pelos seus exemplos, provocam eles próprios a devassidão de costumes dos escravos. Ocorre, ainda, que as relações entre escravos do sexo feminino e do sexo masculino tornam impossível a severa observância da moral ou a perseverança conscienciosa na fidelidade conjugal".

RUGENDAS, João Maurício [1802-1858]. *Viagem pitoresca através do Brasil*. São Paulo, Martins/EDUSP, 1972, p. 142.

"Como um proprietário de escravos não pode, sem ir de encontro à natureza, impedir os negros de frequentarem as negras tem-se por hábito, nas grandes propriedades, reservar uma negra para cada quatro homens; cabe-lhes arranjar-se para compartilharem sossegadamente o fruto dessa concessão, feita tanto para evitar os pretextos de fuga como em vista de uma procriação destinada a equilibrar os efeitos da mortalidade".

DEBRET, Jean Baptiste [1768-1848]. *Viagem pitoresca e histórica ao Brasil*. 3 v. em 2, São Paulo: Martins: Edusp, 1972. 3 v. em 2. p. 196.

"Em cada fazenda existe um pedaço de terra que lhes é entregue [para os escravos], cuja extensão varia por escravos, cada um dos quais cultiva como quer ou pode. [...] As cabanas dos escravos contêm mais ou menos tudo o que nesse clima.
clima pode ser considerado necessário. Por outro lado, eles possuem galinhas, porcos, às vezes mesmo um cavalo ou uma besta, que alugam com vantagem porque a alimentação nada lhes custa."

RUGENDAS, João Maurício [1802-1858]. *Viagem pitoresca através do Brasil*. São Paulo: Martins: Edusp, 1972. p. 141.

"A fome macilenta não entra na habitação do escravo e nela decididamente não se morre de inanição [...]. Mas nela não há famílias, apenas ninhadas. [...] Por que manteria a mãe seu cubículo e seus filhos limpos? Os filhos lhe podem ser tomados a qualquer momento, como os pintos ou os cabritos da fazenda, e ela mesma não passa de um semovente. [...] Nos cubículos dos negros, jamais vi uma flor: é que lá não existem nem esperanças nem recordações."

RIBEYROLLES, Charles [1812-1860]. *Brazil pittoresco: história-descripções-viagens-instituições-colonisação.* V. 1. Rio de Janeiro: Typographia Nacional, 1859.

"Foi então, quando ouvi sons de música [...] voz dos escravos, em noite de férias, enganando seus sofrimentos com cantigas estranhas tocadas em rudes instrumentos africanos. Tomando um de meus companheiros de bordo, fui logo às cabanas dos escravos casados, onde se realizava a função e encontrei os grupos a brincar, a cantar e a dançar à luz da lua".

GRAHAM, Maria [1785-1842]. *Diário de uma viagem ao Brasil e de uma estada nesse país durante parte dos anos de 1821, 1822 e 1823.* São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1956. p. 221-222.

"É na sua conduta com a família e os companheiros que grande parte da bondade humana é denunciada, e é natural que isso suceda. Os negros mostram muita dedicação à sua mulher, filhos, outros parentes que tenham a fortuna de possuir, e seus malungos, camaradas da travessia d'África".

KOSTER, Henry [1793-1820]. *Viagens ao nordeste do Brasil*. São Paulo: Ed. Nacional, 1942, p. 527.

"A senzala, onde eram fechados ao anoitecer e da qual soltavam-nos ao amanhecer, não se confundiam com um estábulo porque era mais propriamente uma prisão, habitualmente sem iluminação nem ventilação convenientes. Localizada no porão da casa-grande ou dela separada alguns metros, sua característica permanente consistia em nunca proporcionar o menor conforto aos seus moradores, amontoados em pequenos espaços, em um estado de promiscuidade e abandono extremos."

TSCHUDI, Johann Jakob von [1818-1889]. *Viagem às províncias do Rio de Janeiro e São Paulo*. São Paulo: Martins, 1953. p. 52.

7 Em disputa: direito à liberdade *versus* direito à propriedade

Clara Maria da Silva
Gustavo Ítalo Freire Martins

Descrição da proposta

A proposta desta sequência didática é subsidiar e orientar os(as) alunos(as) na formação de um júri simulado, que coloca em confronto dois princípios fundamentais para a compreensão do Brasil oitocentista: o direito à liberdade e o direito à propriedade. O trabalho se organiza a partir do processo de *habeas corpus* movido pelo liberto João Pessoa, preso sob suspeita de que sua alforria não fosse válida. Para julgar o caso, os(as) estudantes deverão estudar os documentos disponibilizados e organizar as informações numa linha do tempo, que permitirá compreender melhor as estratégias utilizadas pelos diversos sujeitos envolvidos no caso. Espera-se que, coletivamente, a turma construa conhecimentos sobre as diferentes concepções de justiça defendidas pelos interessados no caso de João Pessoa, bem como a respeito das dificuldades enfrentadas pelos cativos na luta pela liberdade.

Público-alvo: a atividade pode ser adaptada para turmas de Ensino Fundamental II, Ensino Médio e EJA.

Tempo estimado: 1 h/a

Objetivos

- Estimular o debate e o trabalho coletivo por meio da organização de um júri simulado.
- Selecionar informações sobre as justificativas jurídicas, científicas e morais para a escravidão e para a defesa da liberdade dos escravizados no Brasil do século XIX, pesquisadas em diferentes fontes.
- Organizar e relacionar informações de forma coerente e fundamentada para a defesa de um ponto de vista, que deve ser publicamente exposto e defendido em situação de confronto com o contraditório, no júri simulado.

Conteúdos

Esta sequência didática mobiliza conhecimentos presentes nos livros didáticos do Ensino Médio, relacionados à História do Brasil Império, considerando aspectos sociais e políticos, articulados a partir da discussão sobre direito à liberdade e direito à propriedade. O caso estudado foi construído com as informações do processo movido pelo liberto João Pessoa, ocorrido em 1879, em que solicita *habeas corpus* alegando ter sido preso injustamente. Sua detenção havia sido motivada pela denúncia de que o homem responsável pela assinatura de sua alforria não seria seu verdadeiro proprietário. A documentação faz emergir uma intrincada trama, na qual fica evidente a dificuldade de os cativos terem acesso à liberdade, a qual dependia de complexa negociação com os proprietários. Enquanto alguns destes procuravam manter e ampliar o número de escravizados, outros se empenhavam em estabelecer laços de dependência com os egressos do cativeiro, a fim de reforçarem seu poder e sua influência nas disputas com outros senhores, aspecto que poderá ser contemplado na análise do caso de João Pessoa. Esses mesmos documentos mostram que, astuciosamente, os grupos sociais desprovidos de poderes econômicos e políticos também eram capazes de explorar as disputas entre a elite, em favor de seus próprios interesses, como a busca pela liberdade, caso de João Pessoa.

Estratégias

1. Na primeira etapa, o(a) professor(a) apresentará à turma os documentos que integram o processo de João Pessoa (Anexo 1), explicando as características de cada fonte e destacando o lugar social de cada sujeito mencionado, de modo a compreender como se compunha e se organizava a sociedade da época. Os documentos são os seguintes: a carta de alforria de João Pessoa, assinada por Francisco Basílio Ribeiro Dantas, seu pretenso proprietário; o pedido de *habeas corpus*, solicitado a rogo de João Pessoa; a justificativa de seu pedido de prisão, requisitada pelo

juiz de direito da Comarca, Dr. Adalberto Elpídio de Albuquerque de Figueiredo (que se posicionava contrariamente à prisão, decretada pelo juiz municipal); e a carta publicada no jornal *Correio de Natal*, escrita por Joaquim Ribeiro Dantas, senhor que reivindicava a propriedade de João Pessoa.

2. A seguir, sugerimos que o(a) professor(a) realize com toda a turma o exercício de leitura e de interpretação dos textos, a fim de assegurar que todos(as) compreendam o teor dos documentos e as justificativas para as diferentes versões sobre a troca de senhores de João Pessoa, os embargos de sua venda, sua alforria, a prisão e também a justificativa para seu pedido de *habeas corpus*. Para a realização desse exercício, é interessante construir uma linha do tempo junto com os(as) estudantes, reconstituindo os acontecimentos que compõem a narrativa do processo. Há uma sugestão de linha do tempo em Anexo, com informações complementares aos documentos, como as disputas políticas nas quais esses sujeitos estavam envolvidos e o desfecho do caso.

3. Ao longo da discussão, é importante que o(a) professor(a) estimule os(as) alunos(as) a refletirem criticamente sobre as diferentes noções de justiça defendidas por cada envolvido no processo, fazendo-os perceber que essa noção não é neutra e tem historicidade. É preciso considerar interesses pessoais e políticos e estar especialmente atentos(as) aos argumentos de João Pessoa, que reivindica sua liberdade; Joaquim Ferreira da Silva, o primeiro proprietário de João Pessoa; Francisco Basílio Ribeiro Dantas, que alega ter sido o último proprietário de João Pessoa; e Joaquim Ribeiro Dantas, que alega ser seu verdadeiro proprietário, tendo negociado diretamente com Joaquim Ferreira da Silva.

4. Após leitura, compreensão e análise dos documentos que compõem o caso, o(a) professor(a) deve propor para a turma a realização do júri simulado. A proposta não é encontrar culpados ou inocentes, "mocinhos" ou vilões, mas compreender a sociedade da época, considerando que as noções de direito e justiça não possuem sentido único e a-histórico, e que as ações dos sujeitos históricos estão inseridas em contextos mais complexos, às quais se sobrepõem interesses pessoais, políticos e econômicos.

5. As orientações para a organização do júri simulado estão no Anexo 2. A turma será dividida em dois grupos: um representará João Pessoa e defenderá a causa da liberdade; e o outro representará Joaquim Ribeiro Dantas e defenderá o direito de propriedade. O(A) professor(a) deverá pedir que selecionem e organizem informações extraídas tanto dos documentos lidos quanto de outras fontes para a construção dos argumentos que fundamentarão seu ponto de vista. Para tanto, a turma pode pesquisar nos seguintes materiais:

- Livros didáticos de História, que podem ser consultados na biblioteca da escola e trazem informações sobre sociedade, política, cultura e economia da sociedade

imperial, informações relevantes para que os(as) alunos(as) identifiquem o grupo social e os interesses dos sujeitos que representam.

- Dispositivos legais aprovados no Brasil Império, encontrados na Internet (http://www.planalto.gov.br), incluindo a Constituição de 1824, que traz alguns artigos defendendo o direito à propriedade; e a Lei nº 2.040 de 28 de setembro de 1871 – Lei do Ventre Livre –, que assegura ao escravizado o direito de proceder em favor de sua liberdade.

6. Finalizado o trabalho de pesquisa, deve-se organizar o júri simulado, cuja estrutura e funcionamento precisam ser explicados aos alunos pelo(a) professor(a) (Anexo 2). É necessário escolher os litigantes, os advogados e as testemunhas, como também preparar suas falas, ensaiar perguntas e respostas e elaborar contra-argumentos para confrontar o outro grupo. Ressalta-se que, aqueles que não estiverem participando diretamente do júri, ao longo da atividade, ficarão responsáveis por subsidiar os(as) colegas com informações e sugerir ajustes na estratégia de ação, de maneira a melhor responder os desafios impostos pela outra equipe. Essa fase de preparação para o júri não precisa ser realizada em sala, mas deve ser orientada pelo(a) professor(a).
7. A última atividade consiste na realização do júri simulado, que pode ocorrer tanto em sala de aula como em outros espaços coletivos que permitam a participação da comunidade escolar (outras turmas, professores e funcionários), que desempenhará o papel de audiência. A atividade pode ser motivadora de um debate coletivo sobre direito à liberdade e direito dos trabalhadores ontem e hoje.

Avaliação

Nesta sequência didática, recomenda-se que a avaliação seja contínua, contemplando as várias atividades propostas. Nesse caso, é importante que o(a) professor(a) esteja atento(a) a avaliar a participação dos(das) alunos(as) nos debates coletivos, a contribuição com o trabalho de pesquisa, a preparação do grupo e o desempenho durante o júri, considerando a exposição dos argumentos, a condução do debate e a definição de estratégias de ação. Ademais, sugere-se que o(a) professor(a) organize as informações em um relatório, registrando o envolvimento dos(das) alunos(as) em cada atividade.

Anexo 1 – Cronologia dos acontecimentos referentes ao caso de João Pessoa, com informações complementares às dispostas no documento

Julho de 1878 – Joaquim Ferreira da Silva, órfão e menor de 21 anos, solicita e obtém autorização da justiça para gerir sua pessoa e seus bens.

20 de julho de 1878 – Joaquim Ferreira da Silva decide vender uma de suas propriedades: o escravizado João Pessoa, brasileiro de 23 anos, quase analfabeto, que exerce o ofício de cozinheiro. Ele é vendido por um conto de réis ao capitão Joaquim Ribeiro Dantas, membro do Partido Conservador, que exige um recibo registrando o preço pago pelo escravizado e passa imediatamente a dispor de seus serviços.

29 de outubro de 1878 – chega na cidade um novo juiz municipal, o Dr. Adalberto Elpídio de Albuquerque de Figueiredo, que decide nomear um tutor para Joaquim Ferreira da Silva, a fim de reger sua pessoa e seus bens. O cargo de tutor é assumido pelo tenente-coronel da Guarda Nacional Antônio Basílio Ribeiro Dantas (Filho), uma das principais lideranças do Partido Liberal no Rio Grande do Norte e primo de Joaquim Ribeiro Dantas. Seus respectivos pais, Antônio Basílio Ribeiro Dantas (Pai) e Estevão José Dantas, eram irmãos.

30 de novembro de 1878 – João Pessoa é retirado da propriedade do capitão Joaquim Ribeiro Dantas pela polícia, levado para a cadeia da cidade e, no dia seguinte, encaminhado para a capital com o fim de prestar serviços ao juiz municipal Dr. Adalberto Elpídio de Albuquerque de Figueiredo e ao tenente-coronel Antônio Basílio Ribeiro Dantas, eleitos deputados, que foram a Natal acompanhar os trabalhos da Assembleia Provincial.

Fevereiro de 1879 – Joaquim Ferreira da Silva nega que tenha recebido qualquer pagamento pelo seu escravo, alegando que o juiz de direito da comarca não havia lhe autorizado a dispor de seus bens. A justiça local nega o pedido do capitão Joaquim Ribeiro Dantas para reaver a posse de João Pessoa. Acreditando que o juiz local agiu sob influência de seus inimigos políticos, o capitão Joaquim Ribeiro Dantas decide recorrer da decisão e apela para novo julgamento na 2ª instância, junto ao Tribunal da Relação de Fortaleza. Enquanto isso, João Pessoa segue prestando serviço ao tenente-coronel Antônio Basílio Ribeiro Dantas.

24 de maio de 1879 – Joaquim Ferreira da Silva casa-se, condição que lhe autoriza a reger de forma autônoma sua pessoa e seus bens. Nesse mesmo dia, Joaquim Ferreira da Silva assina escritura de venda de João Pessoa para o coronel Francisco Basílio Ribeiro Dantas, irmão do tenente-coronel Antônio Basílio Ribeiro Dantas.

14 de julho de 1879 – Francisco Basílio Ribeiro Dantas assina a carta de alforria de João Pessoa, que segue trabalhando em Sapé, na fazenda do tenente-coronel Antônio Basílio Ribeiro Dantas.

29 de julho de 1879 – o Tribunal da Relação de Fortaleza anula a decisão da 1ª instância e decide em favor do capitão Joaquim Ribeiro Dantas, reconhecendo seu direito à posse de João Pessoa. Conforme estabelecido no acórdão emitido pelo Tribunal da Relação, Joaquim Ferreira da Silva foi intimado a entregar o escravo ou a indenizar Joaquim Ribeiro Dantas pelo preço pago com os juros correspondentes.

5 de setembro de 1879 – o cargo de juiz municipal é assumido pelo 2º suplente, Dr. João Soares Raposo da Câmara Pita, que manda prender João Pessoa, sob alegação de que era escravo pertencente ao capitão Joaquim Ribeiro Dantas. No mesmo dia, João Pessoa é preso e entra com pedido de *habeas corpus* junto à justiça, argumentando ser cidadão liberto, ter sido preso sem haver cometido crime algum e estar sob ameaça de ser ilegalmente reduzido ao cativeiro.

6 de setembro de 1879 – agora desempenhando o cargo de juiz de direito interino da comarca, o Dr. Adalberto Elpídio de Albuquerque de Figueiredo exige que o juiz municipal suplente Dr. João Soares Raposo da Câmara Pita explique o pedido da prisão de João Pessoa. O juiz municipal responde ter agido em defesa do direito de propriedade do capitão Joaquim Ribeiro Dantas. O juiz de direito afirma que, à decisão do Tribunal da Relação de Fortaleza, foram opostos embargos de nulidade, e com essa justificativa ordena que o carcereiro da prisão leve João Pessoa a sua presença, para que seja libertado. OBSERVAÇÃO: o júri simulado corresponde a essa etapa do processo, em que há franca disputa entre o pedido de restituição de propriedade, defendido pelo capitão Joaquim Ribeiro Dantas, e o pedido de liberdade de João Pessoa.

9 de outubro de 1879 – após intervenção do Tribunal da Relação de Fortaleza, o juiz de direito interino da comarca, Dr. Adalberto Elpídio de Albuquerque de Figueiredo, reconhece e determina o cumprimento da decisão imposta por aquele tribunal e ordena que seja cumprido mandado de prisão contra João Pessoa.

5 de dezembro de 1879 – no último documento registrado no processo, o oficial de justiça informa que esteve em Sapé, na casa do tenente-coronel Antônio Basílio Ribeiro Dantas, a fim de efetuar a prisão do escravo João Pessoa, mas não o encontrou. João Pessoa havia fugido.

Anexo 2 – Estrutura de organização do Júri Simulado

Como modelo de estruturação do Júri Simulado, propõe-se:

- Dividir a turma em dois grupos – a defesa, que argumentará em favor da liberdade de João Pessoa; e a acusação, que argumentará em defesa do direito de propriedade do capitão Joaquim Ribeiro Dantas.
- Orientar que cada grupo escolha três advogados(as) e três testemunhas entre os próprios membros, enquanto os(as) demais comporão a equipe de apoio. Os(As) advogados(as) serão responsáveis por expor os argumentos, proferir as réplicas e as tréplicas, bem como interrogar as testemunhas. Os(As) alunos(as) terão liberdade para escolher suas testemunhas conforme preferirem, de acordo com a estratégia de ação adotada pelo grupo, de modo que seus testemunhos sejam elaborados coletivamente. Poderão ser escolhidos para testemunharem sujeitos presentes no processo para que detalhem suas versões, autoridades que tratem de alguma questão técnica ou um personagem fictício que possa testemunhar conforme as conclusões das pesquisas dos(das) alunos(as).

OBSERVAÇÃO: a equipe de apoio atua antes do júri, reunindo as informações e construindo os argumentos junto com os(as) advogados(as). No momento do júri, devem preparar dados, selecionar informações e enviá-los aos(às) advogados(as) conforme acharem necessário, de acordo com o desenvolvimento da atividade.

- O(A) professor(a) será o(a) juiz(juíza), enquanto o júri pode ser composto por alunos(as) de outras turmas ou por outros(as) professores(as). Ao selecionar as pessoas que farão parte do júri, o(a) professor(a) deverá orientá-las a não votarem conforme suas opiniões particulares, mas com base nos argumentos e provas apresentados pelos grupos na execução do júri. A seguir, apresenta-se a estrutura do júri simulado.

Estrutura do Júri Simulado

1º Bloco de Argumentação	
DEFESA	ACUSAÇÃO
Primeiro Argumento [5 minutos]	Réplica [3 minutos]
Tréplica [2 minutos]	
	Primeiro Argumento [5 minutos]
Réplica [3 minutos]	Tréplica [2 minutos]

1º Bloco de Testemunhas	
DEFESA	ACUSAÇÃO
Primeira Testemunha [5 minutos]	Perguntas à Testemunha [3 minutos]
Perguntas à Testemunha [3 minutos]	
	Primeira Testemunha [5 minutos]
Perguntas à Testemunha [3 minutos]	
2º Bloco de Argumentação	
DEFESA	ACUSAÇÃO
Segundo Argumento [5 minutos]	Réplica [3 minutos]
Tréplica [2 minutos]	
	Segundo Argumento [5 minutos]
Réplica [3 minutos]	Tréplica [2 minutos]
2º Bloco de Testemunhas	
DEFESA	ACUSAÇÃO
Segunda Testemunha [5 minutos]	Perguntas à Testemunha [3 minutos]
Perguntas à Testemunha [3 minutos]	
	Segunda Testemunha [5 minutos]
Perguntas à Testemunha [3 minutos]	
3º Bloco de Argumentação	
DEFESA	ACUSAÇÃO
Terceiro Argumento [5 minutos]	Réplica [3 minutos]
Tréplica [2 minutos]	
	Terceiro Argumento [5 minutos]
Réplica [3 minutos]	Tréplica [2 minutos]

3º Bloco de Testemunhas	
DEFESA	ACUSAÇÃO
Terceira Testemunha [5 minutos]	Perguntas à Testemunha [3 minutos]
Perguntas à Testemunha [3 minutos]	
	Terceira Testemunha [5 minutos]
Perguntas à Testemunha [3 minutos]	
Considerações Finais	
DEFESA	ACUSAÇÃO
Considerações Finais [5 minutos]	Considerações Finais [5 minutos]

Anexo 3 – Transcrição das fontes históricas[1]

DOCUMENTO 1

Página 5 do processo C10V12

Carta de alforria de João Pessoa

"Digo eu, Francisco Basílio Ribeiro Dantas, abaixo assinado que possuo livre de todo e qualquer dano [ilegível] de Justiça o escravo de nome João Pessoa, pardo, de idade de vinte e três anos pouco mais ou menos: este escravo acima mencionado tenho determinado liberto, como de fato libertado tenho; e porque lhe dou a liberdade de minha plena e livre vontade, poderá gozar ele de sua liberdade como se de ventre livre nascesse.

E para todo o tempo constar, pedi a meu tio José Ribeiro Dantas esta escritura particular por mim escrevesse na qual me assino com as testemunhas presentes, Xisto [ilegível] Baptista Vieira e Joaquim Teixeira Brandão. S. José de Mipibu, 14 de julho de 1879.

[ASSINATURA] Francisco Basílio Ribeiro Dantas"

DOCUMENTO 2

Página 3 do processo C10V12

Pedido de *habeas corpus* e resumo do processo

"O cidadão liberto, João Pessoa, firmado na salutar disposição do artigo 340 do Cod. do Proc. combinado com o Art. 18 da Lei nº 2033 de 1871, vem impetrar em seu favor uma ordem de *habeas corpus*, por ter sido caprichosamente preso hoje, pelas sete horas da manhã a mandato ilegal do Juiz Municipal 2º suplente d'este termo – João Soares Raposo da Camara Pita, como se verá pela exposição seguinte.

O Paciente, Ilustríssimo Senhor, era escravo do Senhor Joaquim Ferreira da Silva, então órfão. Seu ex-senhor pretendeu vendê-lo ao senhor Joaquim Ribeiro Dantas, requerendo para isto o comprovante alvará de autorização, o qual lhe foi negado por sentença do Dr. Juiz de Direito desta comarca – Salvador Pires de Carvalho e Albuquerque, pelas razões que constam de sua sentença dada nos competentes autos, como consta do cartório do escrivão Veiga. Negado assim o dito alvará, aquele

1 Doc. C10V12, 1879, referente ao pedido de *habeas corpus* encaminhado pelo liberto João Pessoa. Repositório do Laboratório de Imagens da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Disponível em: http://repositoriolabim.cchla.ufrn.br/. Acesso em: 10 jul. 2019.

seu primeiro ex-senhor por motivos que o paciente ignora, entendeu que não devia efetuar a venda do paciente com o senhor Joaquim Ribeiro Dantas e sim com o senhor Francisco Basílio Ribeiro Dantas, de fato assim o fez (pois já então o podia fazer, por se achar casado), por escritura pública que consta do livro de notas no cartório do tabelião Coêlho. Passando, portanto, o paciente a ser propriedade do senhor Francisco Basílio Ribeiro Dantas por um título legítimo e legal que possuía com bom direito, quando em 14 de julho deste corrente ano, este seu ex-senhor, por benevolência e filantropia, deu liberdade ao paciente, da qual estava gozando tranquilamente, como se vê do documento junto sob nº 1º, quando hoje foi surpreendido com uma prisão ilegal, pois nenhum crime cometeu, de ordem daquele suplente interino, amigo do seu pretenso senhor Joaquim Ribeiro Dantas, que o quer reduzir ao cativeiro alegando um acórdão, que já se acha embargado e como tal suspenso o seu efeito para, como se diz, o mandar vender fora do lugar, como seu escravo e para isto previamente recolhido a cadeia do crime, documento nº 2º.

O paciente jura aos Santos Evangelhos ser verdade tudo quanto vem alegar e por isto Peço a Vossa Senhoria que se digne mandar passar-lhe a pedida ordem de *habeas corpus* Esperando Receber Mercê.

São José, 5 de setembro de 1879.

A rogo de João Pessoa

Manuel Oliveira Pinheiro"

DOCUMENTO 3

Página 12 do processo C10V12

Resposta do juiz 2º suplente, Dr. João Soares Raposo da Câmara Pita, que manda prender a João Pessoa, encaminhada ao juiz de direito da comarca

"Respondendo ao ofício de Vossa Senhoria datado de hoje e recebido neste momento, cinco horas da tarde, pedindo-me que dê esclarecimento acerca da prisão do escravo João Pessoa ordenada por este juízo a requerimento do seu senhor o Capitão Joaquim Ribeiro Dantas cabe-me dizer a vossa senhoria que os motivos que me determinaram a resolver aquele ato foram os mesmos que me ponderou o senhor do dito escravo na petição acima mencionada onde alegava o mesmo Capitão Dantas que tendo domínio direto sobre o mesmo escravo por força de um acórdão da Relação do Distrito que está valendo com escritura e título de transmissão, visto como tendo sido intimado o ex-senhor do referido escravo para ou passar escritura de venda do dito escravo ou indenizar o atual senhor o preço equivalente, sob pena de ficar valendo o mesmo acórdão como título como preceitua o mesmo acórdão. Não satisfizera o ex-senhor do mesmo escravo nenhuma daquelas alternativas e tendo

sido embargado o mesmo acórdão em sua execução acontece que os desafetos do senhor do dito escravo aconselham o mesmo para foragir-se. Assim, em bem da execução do mesmo acórdão e para garantia do direito do peticionário pediu para mandar recolher à cadeia pública desta cidade seu dito escravo até que se discutissem os embargos ao mesmo acórdão e prosseguisse a causa até decisão final.

Tenho assim satisfeito o que me pede Vossa Senhoria, no seu citado ofício.

São José, 6 de setembro de 1879.

Deus guarde a Vossa Senhoria

Ilustríssimo Senhor Doutor Adalberto Elpídio de Albuquerque de Figueiredo M. D. Juiz de Direito da comarca".

DOCUMENTO 4

Transcrição do jornal *Correio do Natal*

Edição nº 36, 28 de agosto de 1879

Secção: Ao Governo e ao Público (p. 2-3, Col. 4)

Autor: Joaquim Ribeiro Dantas

"Um fato notável, grave, pelas circunstâncias que o acompanham, acaba de dar-se nesta cidade. É mais uma maquinação insidiosa de meus adversários políticos e inimigos pessoais, com o fim de prejudicar-me e apurar-me a paciência.

A 20 de julho do ano passado, comprei por um conto de réis um escravo, de nome João, ao Sr. Joaquim Ferreira da Silva, que havia obtido do Juiz de direito da comarca autorização para reger sua pessoa e bens. E como se levantasse dúvida, se podia ele passar escritura pública de venda, antes de completar os vinte e um anos, e se não encontrasse nos registros o seu assento de baptismo, deu-me recibo do preço do escravo, passando logo este para o meu domínio e posse.

A 29 de outubro, chegou a esta cidade o Sr. Dr. Adalberto, como juiz municipal, e entrando no exercício de suas funções, tratou logo, no mês de novembro, de nomear tutor ao órfão Joaquim Ferreira, vindo oferecer-se para tal encargo o Sr. tenente-coronel Antonio Bazilio Ribeiro Dantas residente então no termo de Papary.

A 30 de novembro, mandaram prender o escravo João, arrancando-o assim violentamente do meu poder, e, no dia seguinte, tirado da prisão, conduzido para a casa do juiz municipal, foi encarregado da condução de duas malas do mesmo juiz e do tutor, com destino à capital, onde estiverem, durante os trabalhos da assembleia provincial de que eram membros, tendo a seu serviço o referido escravo. [...]

Em fevereiro, propus a ação competente, cujo resultado não me sendo favorável na 1ª instância, obrigou-me a interpor recurso de apelação para a Relação do distrito. Desde que o negócio tinha de sair dos estreitos limites desta cidade para um teatro mais vasto, e devia ser sujeito a um tribunal superior, os meus adversários, vingativos e cobiçosos, empregam novas manobras, e apressam-se em criarem novos embaraços.

Seduzem Joaquim Ferreira para negar o recebimento do preço da venda do escravo, fazem-lhe um casamento, nomeiam-lhe um tutor *ad hoc* [para este efeito] para dar-lhe consentimento, na ausência do tenente-coronel, tutor efetivo, que partira para o Rio de Janeiro, deixando assentado o plano, que se devia pôr em prática. Assim, quando ainda o meu advogado tratava de arrazoar os autos de apelação, na noite de 24 de maio, entre 8 e 9 horas, casava Joaquim Ferreira; entre 10 e 11 horas, pagava-se um imposto de transmissão na coletoria de rendas provinciais, e passava-se uma escritura de venda do escravo João feita pelo mesmo Joaquim Ferreira, noivo de duas horas, ao Sr. Francisco Bazilio, irmão do tutor ausente, para quem efetivamente se fazia a compra, e em cuja posse estava e está ainda o sobredito escravo, como é de pública notoriedade.

Assim, pendente uma lide, e já em grau de apelação, alienava-se a causa litigiosa, depois de 10 horas da noite, como consta de documentos em meu poder!

Presente o feito ao tribunal superior, foi reformada, como não podia deixar de ser, a sentença proferida em 1ª instância, nos termos constantes do venerando Acórdão de 29 de julho, que abaixo transcrevo. A 3 de agosto corrente, remeteu-me o meu advogado da cidade da Fortaleza a cópia do Acórdão da Relação, pelo qual ficava firmado o meu direito ao escravo João, se não me fosse indenizado previamente o preço e juros correspondentes. [...]

Verificando-se, porém, que já não era tempo de embargar a decisão superior por ter passado em julgado, os interessados e seus protetores da justiça assentaram em novo plano no dia 18, quando já tinha começado o processo de execução da sentença proferida em meu favor. No dia 19, pelas 7 horas da manhã, saiu o tenente coronel Antonio Bazilio da casa do dr. Adalberto, e em frente à praça do açougue anunciou ao escravo João a sua alforria por estas palavras: Vai soltar girândolas, que estás forro!

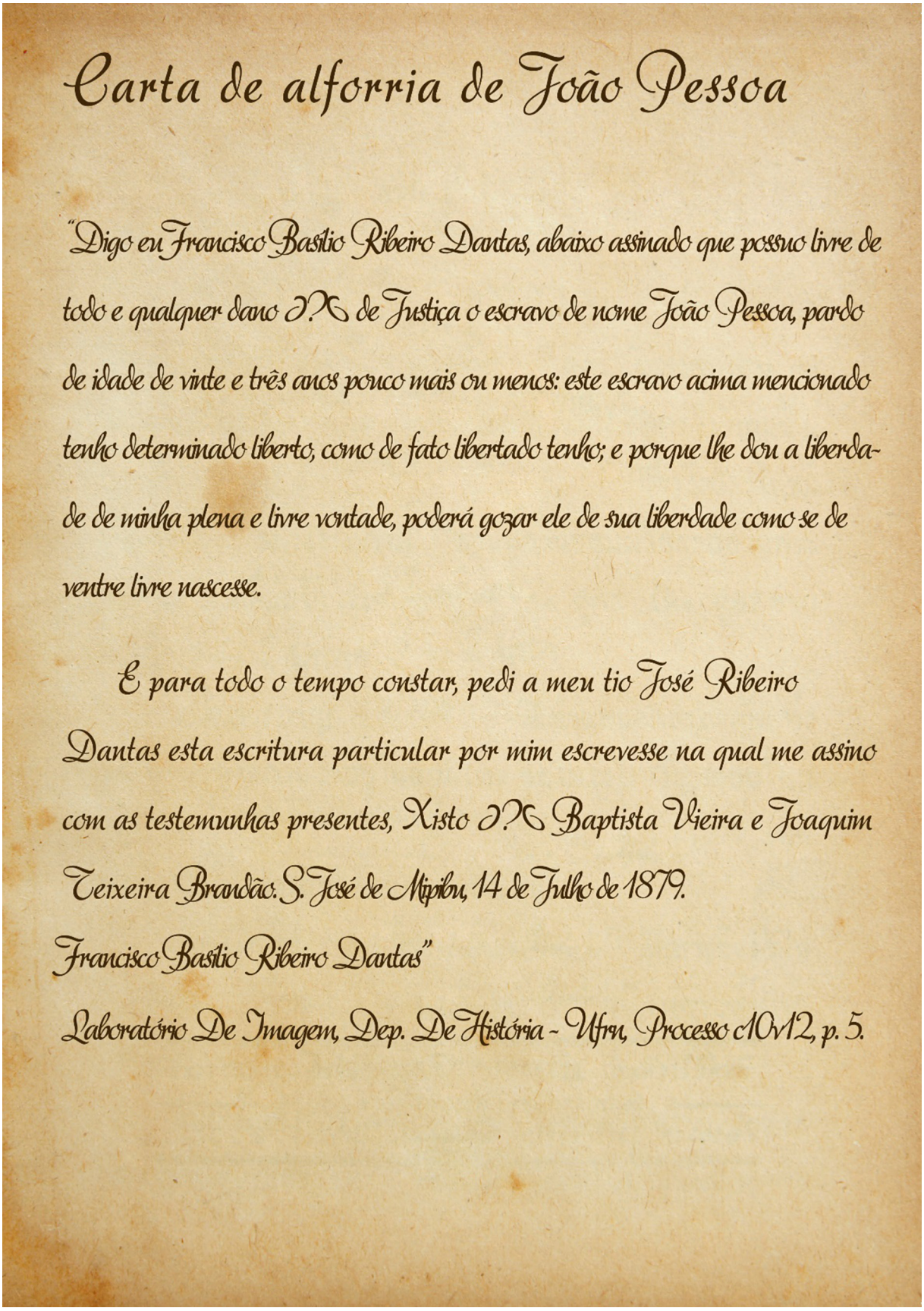
Por este modo pretendem os meus inimigos defraudar-me. A carta da liberdade se apresenta com a data de 14 de julho, segundo me informam, figurando como testemunha dela Joaquim Teixeira Brandão, que, a esse tempo, se achava nas praias do norte a compras de peixe, e que só voltará a esta cidade no dia 20. [...]

Tendo eu de pagar o imposto de transmissão, segundo o venerando Acórdão, de cuja execução se trata, findo o prazo de vinte e quatro horas da intimação feita a Joaquim

Ferreira para indenizar-me ou passar escritura, requeri guia para aquele pagamento, a mesma me foi passada no dia 20. [...] depois, fiz as averbações recomendadas na matrícula de escravizados da coletoria geral, onde, me consta, que também, horas depois, se apresentara Francisco Bazilio para averbar a alforria fraudulenta do escravo em questão, sem que anteriormente tivesse averbado a transferência de domínio de Joaquim Ferreira para si, em virtude de não menos fraudulenta e nula escritura de compra, que conseguira fazer passar a noite do casamento do mesmo Joaquim Ferreira.

Manejos tão repugnantes, cenas tão tristes dão o molde das grandes personalidades, que constituem a *nata* do partido Amarista deste município".

Documentos do processo sobre direito à liberdade e direito à propriedade



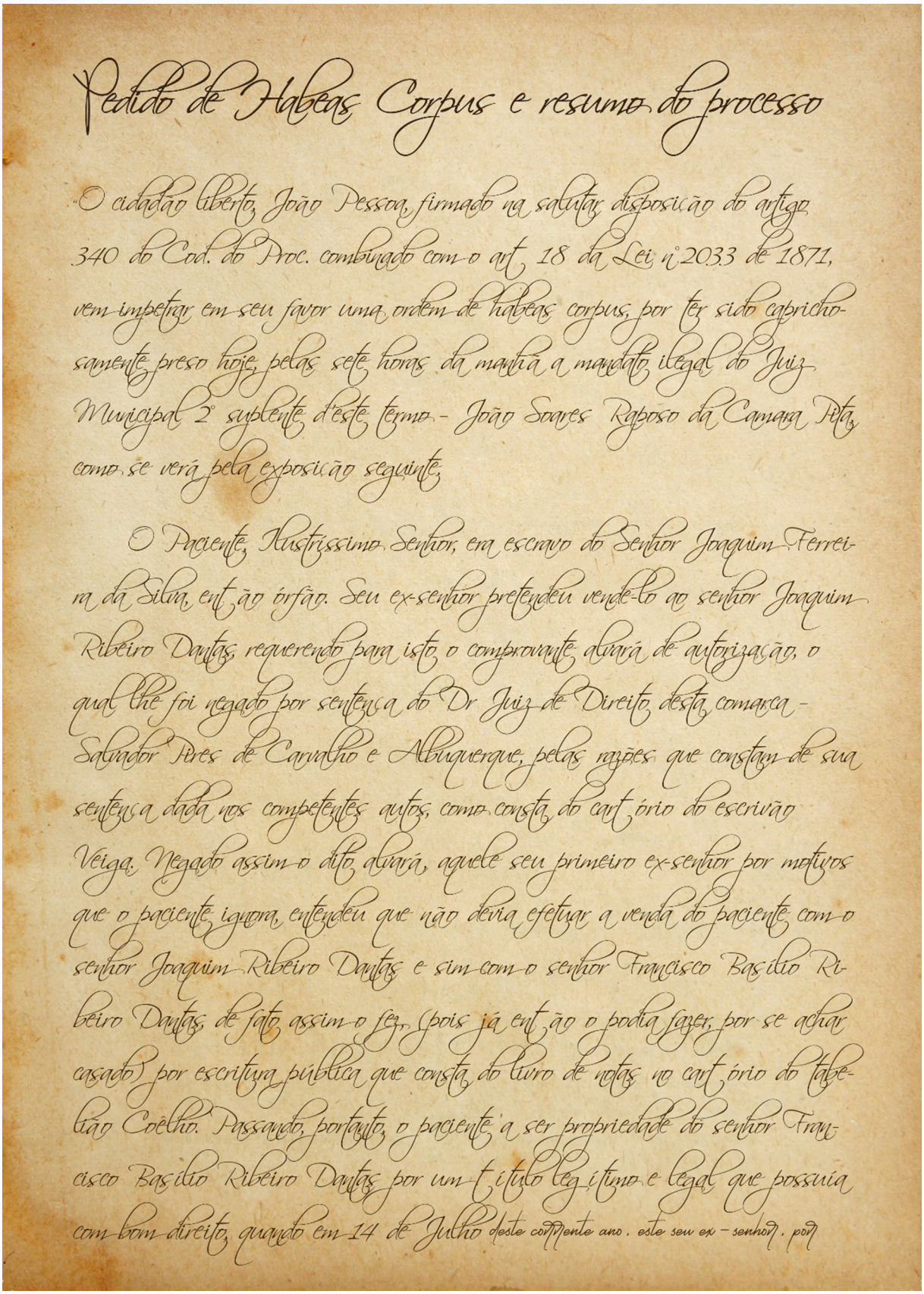
Carta de alforria de João Pessoa

"Digo eu Francisco Bastio Ribeiro Dantas, abaixo assinado que possuo livre de todo e qualquer dano P.P. de Justiça o escravo de nome João Pessoa, pardo de idade de vinte e três anos pouco mais ou menos: este escravo acima mencionado tenho determinado liberto, como de fato libertado tenho; e porque lhe dou a liberdade de minha plena e livre vontade, poderá gozar ele de sua liberdade como se de ventre livre nascesse.

E para todo o tempo constar, pedi a meu tio José Ribeiro Dantas esta escritura particular por mim escrevesse na qual me assino com as testemunhas presentes, Xisto P.P. Baptista Vieira e Joaquim Teixeira Brandão. S. José de Mipibu, 14 de Julho de 1879.

Francisco Bastio Ribeiro Dantas"

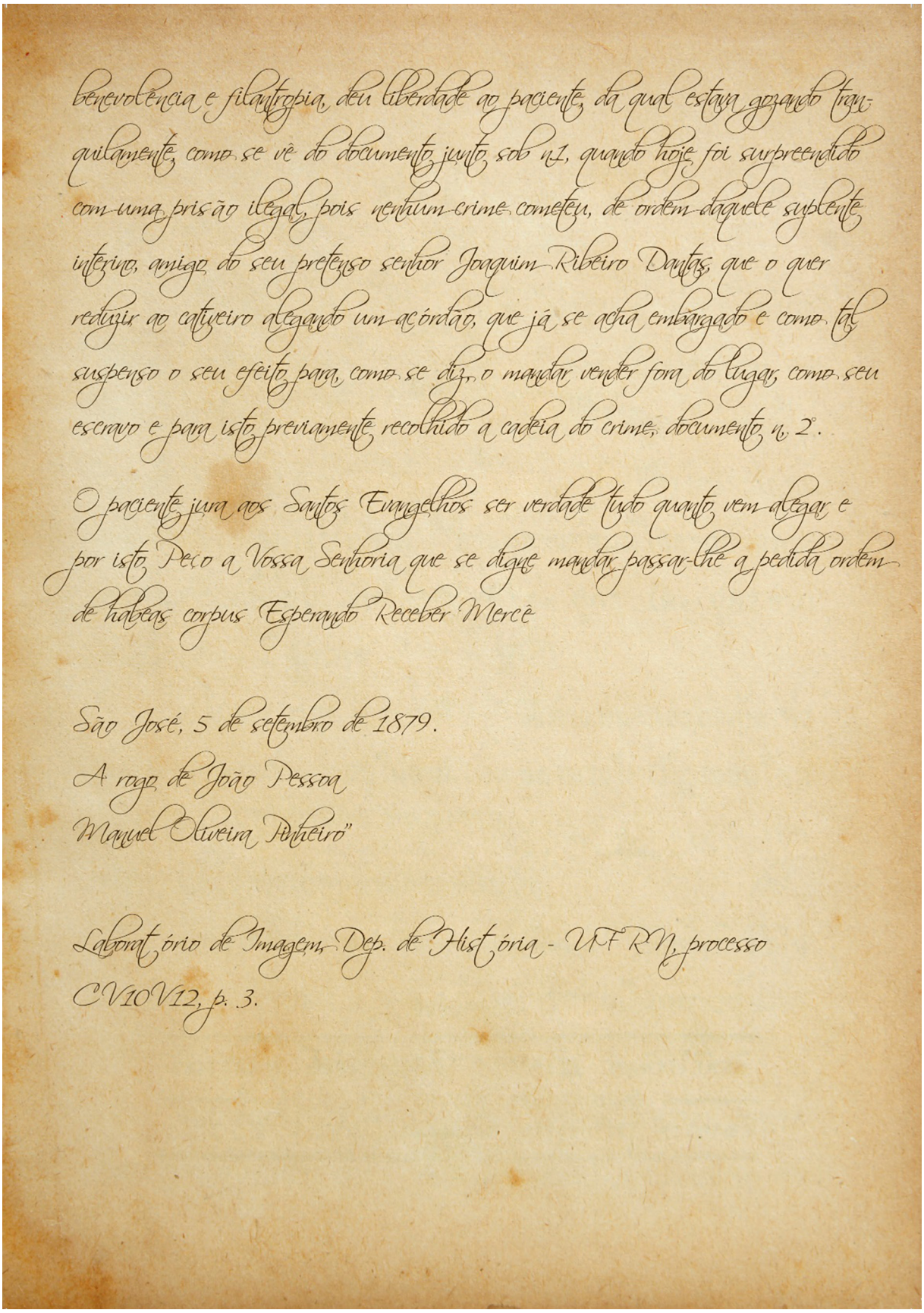
Laboratório De Imagem, Dep. De História - Ufrn, Processo c10v12, p. 5.



Pedido de Habeas Corpus e resumo do processo

"O cidadão liberto, João Pessoa, firmado na salutar disposição do artigo 340 do Cod. do Proc. combinado com o art. 18 da Lei nº 2033 de 1871, vem impetrar em seu favor uma ordem de habeas corpus, por ter sido caprichosamente preso hoje, pelas sete horas da manhã a mandado ilegal do Juiz Municipal 2º suplente d'este termo - João Soares Raposo da Camara Peta, como se verá pela exposição seguinte,

O Paciente, Illustrissimo Senhor, era escravo do Senhor Joaquim Ferreira da Silva, então órfão. Seu ex-senhor pretendeu vende-lo ao senhor Joaquim Ribeiro Dantas, requerendo para isto o comprovante alvará de autorização, o qual lhe foi negado por sentença do Dr Juiz de Direito desta comarca - Salvador Pires de Carvalho e Albuquerque, pelas razões que constam de sua sentença dada nos competentes autos, como consta do cartório do escrivão Veiga. Negado assim o dito alvará, aquele seu primeiro ex-senhor por motivos que o paciente ignora, entendeu que não devia efetuar a venda do paciente com o senhor Joaquim Ribeiro Dantas e sim com o senhor Francisco Basilio Ribeiro Dantas, de fato assim o fez, (pois já então o podia fazer, por se achar casado) por escritura pública que consta do livro de notas no cartório do tabelião Coelho. Passando, portanto, o paciente a ser propriedade do senhor Francisco Basilio Ribeiro Dantas por um título legítimo e legal que possuia com bom direito, quando em 14 de Julho deste corrente ano, este seu ex-senhor, por

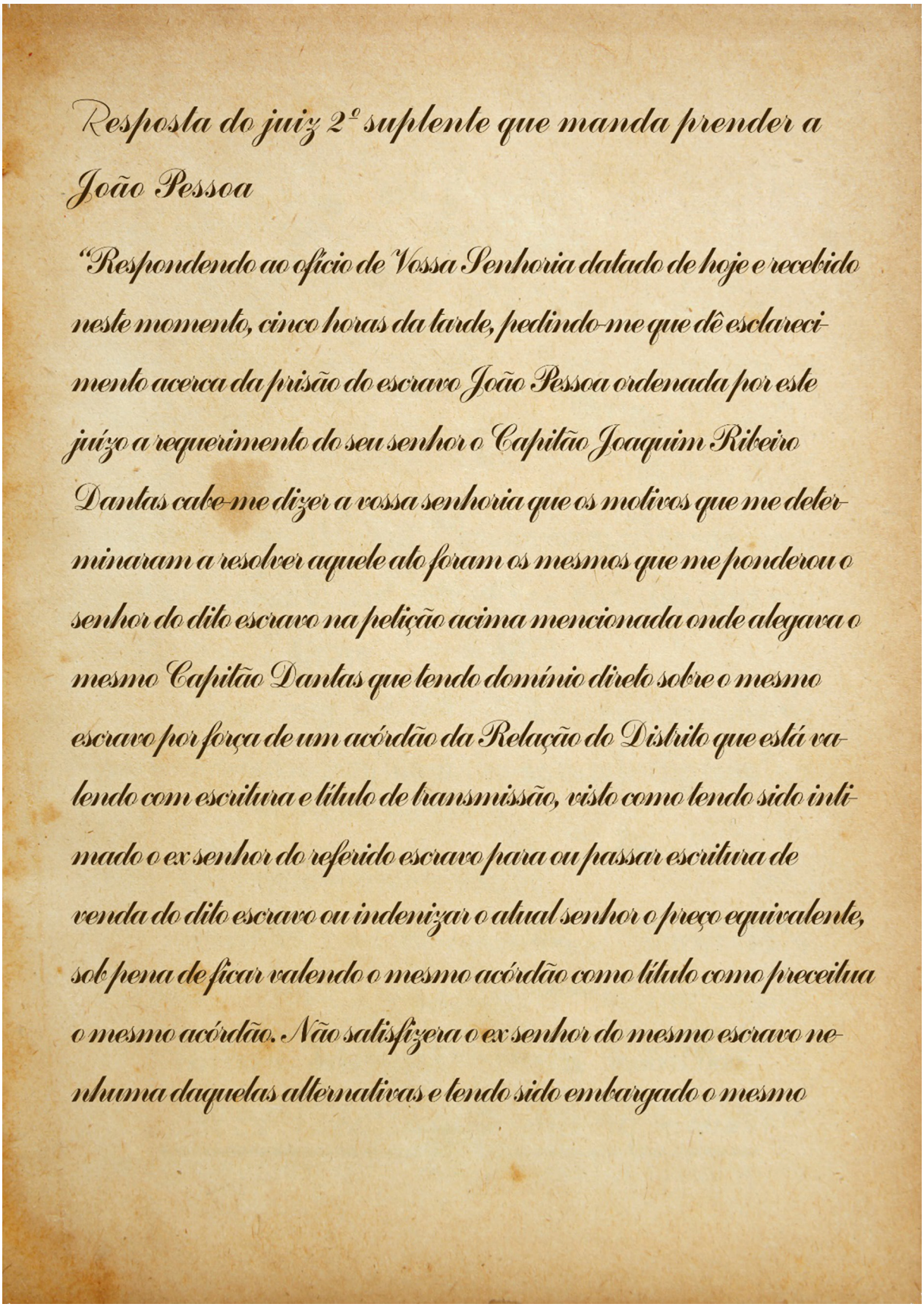


benevolência e filantropia, deu liberdade ao paciente, da qual estava gozando tranquilamente, como se vê do documento junto sob n.1, quando hoje foi surpreendido com uma prisão ilegal, pois nenhum crime cometeu, de ordem daquele suplente interino, amigo do seu pretenso senhor Joaquim Ribeiro Dantas, que o quer reduzir ao cativeiro alegando um acórdão, que já se acha embargado e como tal suspenso o seu efeito para, como se diz, o mandar vender fora do lugar, como seu escravo e para isto previamente recolhido a cadeia do crime, documento n. 2°.

O paciente jura aos Santos Evangelhos ser verdade tudo quanto vem alegar e por isto Peço a Vossa Senhoria que se digne mandar passar-lhe a pedida ordem de habeas corpus Esperando Receber Mercê

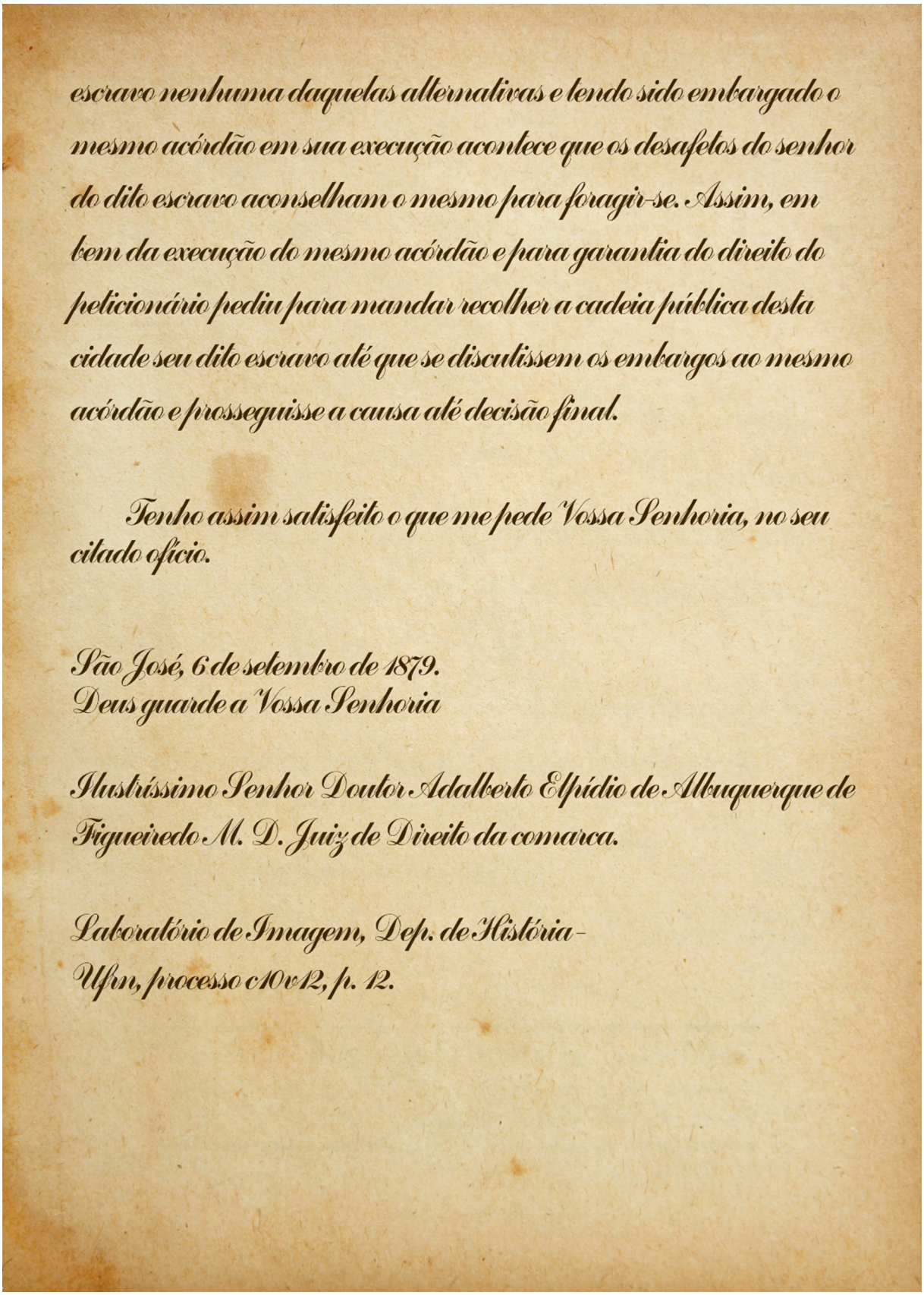
São José, 5 de setembro de 1879.
A rogo de João Pessoa
Manuel Oliveira Pinheiro"

Laboratório de Imagem, Dep. de História - UFRN, processo CV10V12, p. 3.



Resposta do juiz 2º suplente que manda prender a João Pessoa

"Respondendo ao ofício de Vossa Senhoria datado de hoje e recebido neste momento, cinco horas da tarde, pedindo-me que dê esclarecimento acerca da prisão do escravo João Pessoa ordenada por este juízo a requerimento do seu senhor o Capitão Joaquim Ribeiro Dantas cabe-me dizer a vossa senhoria que os motivos que me determinaram a resolver aquele ato foram os mesmos que me ponderou o senhor do dito escravo na petição acima mencionada onde alegava o mesmo Capitão Dantas que tendo domínio direto sobre o mesmo escravo por força de um acórdão da Relação do Distrito que está valendo com escritura e título de transmissão, visto como tendo sido intimado o ex senhor do referido escravo para ou passar escritura de venda do dito escravo ou indenizar o atual senhor o preço equivalente, sob pena de ficar valendo o mesmo acórdão como título como preceitua o mesmo acórdão. Não satisfizera o ex senhor do mesmo escravo nenhuma daquelas alternativas e tendo sido embargado o mesmo



escravo nenhuma daquelas alternativas e tendo sido embargado o mesmo acórdão em sua execução acontece que os desafetos do senhor do dito escravo aconselham o mesmo para foragir-se. Assim, em bem da execução do mesmo acórdão e para garantia do direito do peticionário pediu para mandar recolher a cadeia pública desta cidade seu dito escravo até que se discutissem os embargos ao mesmo acórdão e prosseguisse a causa até decisão final.

Tenho assim satisfeito o que me pede Vossa Senhoria, no seu citado ofício.

São José, 6 de setembro de 1879.
Deus guarde a Vossa Senhoria

Ilustríssimo Senhor Doutor Adalberto Elpídio de Albuquerque de Figueiredo M. D. Juiz de Direito da comarca.

Laboratório de Imagem, Dep. de História -
Ufrn, processo c10v12, p. 12.

CORREIO DE NATAL

PERIÓDICO POLITICO, MORAL E NOTICIOSO

REDACTOR, JOÃO CARLOS WANDERLEY

Publica-se uma vez por semana.-Assignaturas adiantadas:
Por anno.....10$000-Por semestre..... 6$000
Numero Avulso $240

Phases da lua
Cheia A 2-M. Á .:.9
Nova Á 17-Cres. 24

toda a correspondencia deve ser dirigida ao escriptório da redacção, à rua da Conceição.-As Correspondencia, Communicados, Annuncios publicar-se-hão por ajuste.

ANNO II **RIO GRANDE DO NORTE--NATAL-QUINTA FEIRA 28 DE AGOSTO DE 1879** **N. 36**

TRANSCRIPÇÃO

Um fato notável, grave, pelas circunstâncias que o acompanham, acaba de dar-se nesta cidade. É mais uma maquinação insidiosa de meus adversários políticos e inimigos pessoais, com o fim de prejudicar-me e apurar-me a paciência.

A 20 de julho do ano passado, comprei por um conto de reis um escravo, de nome João, ao Sr. Joaquim Ferreira da Silva, que havia obtido do Juiz de direito da comarca autorização para reger sua pessoa e bens. E como se levantasse dúvida, si podia ele passar escritura pública de venda, antes de completar os vinte e um anos, e se não encontrasse nos registros o seu assento de baptismo, deu-me recibo do preço do escravo, passando logo este para o meu domínio e posse.

A 29 de Outubro, chegou a esta cidade o Sr. Dr. Adalberto, como juiz municipal, e entrando no exercício de suas funções, tratou logo, no mês de Novembro, de nomear tutor ao órfão Joaquim Ferreira, vindo oferecer-se para tal encargo o Sr. tenente coronel Antonio Bazilio Ribeiro Dantas residente então no termo de Papary.

A 30 de Novembro, mandaram prender o escravo João, arrancando-o assim violentamente do meu poder, e, no dia seguinte, tirado da prisão, conduzido para a casa do juiz municipal, foi encarregado da condução de duas malas do mesmo juiz e do tutor, com destino à capital, onde estiverem, durante os trabalhos da assembleia provincial de que eram membros, tendo a seu serviço o referido escravo. [...]

Em Fevereiro, propus a ação competente, cujo resultado não me sendo favorável na 1ª instancia, obrigou-me a interpor recurso de apelação para a Relação do distrito. Desde que o negócio tinha de sair dos estreitos limites desta cidade para um teatro mais vasto, e devia ser sujeito a um tribunal superior, os meus adversários, vingativos e cobiçosos, empregam novas manobras, e apressam-se em criarem novos embaraços.

Seduzem Joaquim Ferreira para negar o recebimento do preço da venda do escravo, fazem-lhe um casamento, nomeiam lhe um tutor ad hoc [para este efeito] para dar-lhe consentimento, na ausência do tenente coronel, tutor efetivo, que partira para o Rio de Janeiro, deixando assentado o plano, que se devia pôr em pratica. Assim, quando ainda o meu advogado tratava de arrazoar os autos de apelação, na noite de 24 de Maio, entre 8 e 9 horas, casava Joaquim Ferreira; entre 10 e 11 horas, pagava-se um imposto de transmissão na coletoria de rendas provinciais, e passava-se uma escritura de venda do escravo João feita pelo mesmo Joaquim Ferreira, noivo de duas horas, ao Sr. Francisco Bazilio, irmão do tutor ausente, para quem efetivamente se fazia a compra, e em cuja posse estava e está ainda o sobredito escravo, como é de publica notoriedade.

Assim, pendente uma lide, e já em grau de apelação, alienava-se a causa litigiosa, depois de 10 horas da noite, como consta de documentos em meu poder!

Presente o feito ao tribunal superior, foi reformada, como não podia deixar de ser, a sentença proferida em 1ª instancia, nos termos constantes do venerando Acórdão de 29 de Julho, que abaixo transcrevo. A' 3 de Agosto corrente, remeteu-me o meu advogado da cidade da Fortaleza a cópia do Acórdão da Relação, pelo qual ficava firmado o meu direito ao escravo João, se não me fosse indenizado previamente o preço e juros correspondentes. [...]

Verificando-se, porém, que já não era tempo de embargar a decisão superior por ter passado em julgado, os interessados e seus protetores da justiça assentaram em novo plano no dia 18, quando já tinha começado o processo de execução da sentença proferida em meu favor. No dia 19, pelas 7 horas da manhã, saiu o tenente coronel Antonio Bazilio da casa do dr. Adalberto, e em frente à praça do açougue anunciou ao escravo João a sua alforria por estas palavras: Vai soltar girandolas, que estás forro!

Por este modo pretendem os meus inimigos defraudar-me. A carta da liberdade se apresenta com a data de 14 de Julho, segundo me informam, figurando como testemunha dela Joaquim Teixeira Brandão, que, a esse tempo, se achava nas praias do norte a compras de peixe, e que só voltará a esta cidade no dia 20. [...]

Tendo eu de pagar o imposto de transmissão, segundo o venerando Acórdão, de cuja execução se trata, findo o prazo de vinte e quatro horas da intimação feita a Joaquim Ferreira para indenizar-me ou passar escritura, requeri guia para aquele pagamento, a mesma me foi passada no dia 20 [...] depois, fiz as averbações recomendadas na matrícula de escravos da coletoria geral, onde, me consta, que também, horas depois, se apresentara Francisco Bazilio para averbar a alforria fraudulenta do escravo em questão, sem que anteriormente tivesse averbado a transferência de domínio de Joaquim Ferreira para si, em virtude de não menos fraudulenta e nula escritura de compra, que conseguira fazer passar a noite do casamento do mesmo Joaquim Ferreira.

Manejos tão repugnantes, cenas tão tristes dão o molde das grandes personalidades, que constituem a nata do partido Amarista deste município.

Joaquim Dantas

As autoras e os autores

Juliana Teixeira Souza

Iniciei a graduação em História aos 16 anos, sem muita preocupação com o futuro, apenas com a certeza de que esse era o curso que me faria aprender a aprender. Meu pai achou que eu estivesse fadada a "morrer de fome" e sugeriu que, depois de satisfazer aquele arroubo de juventude, vendesse meus livros e fizesse algo "que pagasse as contas". Porém, a vida nunca me apresentou opção de ofício que me parecesse melhor ou mais instigante, então segui estudando História, conhecendo lugares e pessoas. E cá estou, casada e com quatro filhos, vivendo o desafio de equilibrar vida familiar e profissional, fazendo da sala de aula meu segundo lar, sempre motivada pela satisfação de compartilhar o prazer de estudar e aprender com outros professores e com meus alunos, futuros professores.

Margarida Maria Dias de Oliveira

Quando eu tinha 13/14 anos passava na televisão uma série de divulgação científica chamada *Cosmos*, apresentada por Carl Sagan. Assistir-lhe confirmou meu desejo de ser professora de História, pois vi que o que eu intuía estava correto: há formas simples de explicar coisas complexas, tudo tem uma história e, quando a conhecemos, os fenômenos tomam outro sentido. Desde então me considero uma aplicada aluna de História e escolhi para atuar profissionalmente a instituição de que mais gosto: a escola. Também casei (algumas vezes), tive dois filhos, fui filha, irmã e tia. Fiz mestrado, doutorado, mas o que me deixa orgulhosa é quando encontro meus alunos e ex-alunos e eles me chamam de professora.

Amanda Kelly Acioli Silva

Quando era criança, queria mudar o mundo, queria acabar com as injustiças, mas cresci e vi que esse sonho não era possível. Em 2014, entrei no curso de História e, no ano seguinte, no PIBID. Ao longo de três anos, me tornei uma pessoa mais confiante: falar em público se tornou mais fácil e ter certeza da minha capacidade também. Foi no PIBID que tive contato com uma turma de sexto ano voltada para alunos repetentes. Aquela turma era julgada por todos como a pior; mesmo assim, nos dedicamos a conhecer nossos alunos e a planejar. O resultado daquele trabalho foi extremamente satisfatório: alunos que antes eram considerados desinteressados passaram a ver o ensino sob outra perspectiva. Assim como meu mundo se transformou a partir da História, acredito que posso mudar o mundo dos meus alunos.

Clara Maria da Silva

Quando eu era pequena, viajava com meus pais pelo interior do estado nos finais de semana ou feriados. Nós preparávamos roteiros, imprimíamos mapas, pesquisávamos sobre a História da cidade, fazíamos diário de bordo e anotávamos os nomes dos rios. E assim eu cresci, cercada de curiosidade pela História, em uma casa com pais professores apaixonados pela educação. Em 2014, iniciei a Licenciatura em História na UFRN e descobri que tudo tem uma história e um porquê. Nesse caminho, tive encontros fortalecedores com professores e alunos que também acreditam na educação. Hoje, no Mestrado Acadêmico, procuro compreender ainda mais sobre a História da minha terra e aperfeiçoar minhas práticas como professora, para auxiliar meus alunos na construção do conhecimento e na formação cidadã.

Dickson Melo de Morais

"Em livros de histórias seremos a memória dos dias que virão". Humberto Gessinger nunca soube o quanto esse verso me impactou. Lembro que após escutá-lo, fiquei angustiado. E as coisas que desconheço? E os dias que nunca virarão memórias dos dias que virão? Descobri, anos depois, que existia um ofício que mergulhava no desconhecido do passado: a História. A partir daí, graças a um professor, explorei o que era oculto. Desde então, a minha vontade é fazer com que o maior número de pessoas experiencie o mesmo sentimento. Na UFRN, descobri, por meio de uma professora inspiradora, que eu poderia estudar o que havia de oculto na história – a voz dos excluídos. E, assim, me senti um pouco melhor, sabendo que as tantas coisas que precisam ser ditas seguem sendo escritas e compartilhadas com o público que mais precisa.

Francisca Rafaela Mirlys da Silva

Quando criança e adolescente, me encantei por professores e suas aulas, mas uma disciplina em especial sempre me cativou: História. No IFRN, uma professora dessa disciplina se tornou inspiração para mim. No entanto, ainda estava confusa sobre que carreira seguir. Foi quando li Harry Potter e me apaixonei por uma personagem, Minerva McGonagall. Eu vi aquela mulher forte, dona de si e do seu destino, professora amada e respeitada, pessoa firme e doce, e decidi que queria ser como ela. Feita essa escolha profissional, e para a vida, optei pela Licenciatura em História. Trabalhei em vários projetos – PIBID, Monitoria, PIBIC, Melhoria da Qualidade da Graduação. Ainda há muito a aprender. O que me conforta é saber que ao meu lado caminha gente apaixonada pela educação, comprometida com um projeto de humanidade e que não aceita retrocessos.

Gustavo Ítalo Freire Martins

Aos onze anos, lendo *A Odisseia*, aprendi a gostar do que mais tarde chamaria de História. Depois resolvi dar mais alguns passos no reino de Clio, por conta da influência de uma ótima professora. Nesse processo, também aprendi a teimosia própria dos excluídos da História: sujeitos que, a despeito dos processos históricos de silenciamento, teimam em fazer ouvir suas histórias, sonhos e desejos. Foi quando decidi cursar a Licenciatura em História, na esperança de contribuir para interromper e superar o silenciamento de tantas histórias. Hoje, quase no fim da graduação e tendo passado por projetos como PIBID, PIBIC, monitoria e docência no Cursinho do DCE, posso perceber, feliz, que descobri meu lugar no mundo. A teimosia que a história me ensinou é o que me dá força para contribuir na vida de outros estudantes assim como três professoras fizeram comigo.

Ísis de Freitas Campos

Como aluna, conheci uma professora de Literatura que me possibilitou enxergar a educação formal como um potencial espaço para transformação da sociedade. Foi acreditando nisso que escolhi a História como aliada. Na graduação, tive a oportunidade de ser orientada pelas professoras Juliana e Margarida no Projeto de Monitoria (do qual este livro é fruto), que foram de grande importância para o amadurecimento de minhas reflexões sobre o ensino de História. Já estive em alguns momentos na sala de aula, como colaboradora da Rede Emancipa e pelos projetos da graduação (PIBID e Residência Pedagógica), podendo sentir, em certa medida, a complexidade desse espaço. Vi que ser professora (com a especificidade do gênero, inclusive) não é fácil, mas é gratificante e um caminho que eu quero seguir por acreditar na Educação.

Jussier Dantas

Um desejo sempre me moveu: aprender... o máximo, e da melhor forma. Em 2014, ingressei na Licenciatura em História, pois entendi que a maneira mais eficiente de aprender é ensinando. A união do desejo de aprender com a vontade de ensinar me fizeram procurar meios de aprimorar minhas práticas e meus conhecimentos. Meios que me permitissem ampliar a experiência de pesquisar História proporcionada pela vivência como bolsista de iniciação científica que fui de 2015 a 2018. Inquietação que me foi apaziguada a partir do encontro com as Professoras Juliana Souza e Margarida Dias. Um pouco (ou muito) de mim, e de todos esses encontros, pode ser percebido/sentido nos materiais aqui reunidos, assim como em tudo aquilo que desenvolvo atualmente como mestrando em História, uma entre as muitas realizações que tenho conquistado em grande parte pelos conhecimentos que alcancei no trabalho com todos os docentes, discentes, amigos e os sujeitos históricos sobre os quais tenho estudado.

Maria Victoria Lopes Fonte Boa Bulhões

Quando era mais nova, sempre quis fazer algo que ajudasse as pessoas. No Ensino Médio, descobri a Licenciatura em História e, pedindo a ajuda de uma ex-professora, pude perceber o quanto eu poderia ajudar as pessoas, transformar o mundo e mudar a vida de muita gente, por meio do ensino de História. Na universidade, os meus horizontes foram ampliados e pude ver a responsabilidade que acompanha essa profissão, e como o papel do professor é importante para a formação de um ser humano. Com as experiências que tive na UFRN, por exemplo, o processo de construção deste livro, constatei que a jornada é dura mas muito prazerosa, principalmente quando se pode verificar o resultado de seu trabalho mediante a marca que foi deixada nas pessoas que cruzaram o seu caminho, sobretudo, os seus alunos.

Este livro foi produzido
pela equipe da EDUFRN
em novembro de 2021.

edufrn
Associação Brasileira
das Editoras Universitárias